

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Memória Social – PPGMS

**TATYANA MARQUES DE MACEDO CARDOSO**

Construindo memórias e identidades por meio de narrativas: as experiências pessoais de docentes  
e discentes em pertencer ao Colégio Pedro II.

RIO DE JANEIRO  
2011

TATYANA MARQUES DE MACEDO CARDOSO

Construindo memórias e identidades por meio de narrativas: as experiências pessoais de docentes e discentes em pertencer ao Colégio Pedro II.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diana de Souza Pinto

RIO DE JANEIRO  
2011

C268c Cardoso, Tatyana Marques de Macedo.

Construindo memórias e identidades por meio de narrativas: as experiências pessoais de docentes e discentes em pertencer ao Colégio Pedro II/ Tatyana Marques de Macedo Cardoso; orientadora: Diana de Souza Pinto — 2011.

191 f.; 30 cm.

Dissertação. (Mestrado em Memória Social)—Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Colégio Pedro II. 2. Memória – Aspectos sociais. 3. Narrativa (Retórica). 4. Análise do discurso. 5. Identidade Social. 6. Sociolinguística. I. PINTO, Diana de Souza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Memória Social. III. Título.

CDD 302

**TATYANA MARQUES DE MACEDO CARDOSO**

Construindo memórias e identidades por meio de narrativas: as experiências pessoais de docentes e discentes em pertencer ao Colégio Pedro II.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Diana de Souza Pinto (orientadora)

---

Profa. Dra. Liliana Cabral Bastos

---

Profa. Dra. Helenice Aparecida Rocha

---

Prof. Dr. Amir Geiger

Dedico esse trabalho ao meu eterno porto seguro, minha mãe Eliane, que esteve e continua sempre presente em todos os momentos de minha vida. Sem seu incentivo, dedicação e apoio seria impossível seguir adiante.

Aos meus avós, Antônio e Hilda e ao meu pai, César, que mesmo não estando mais entre nós, estarão sempre comigo, por toda a eternidade.

Ao Colégio Pedro II, por ter me acolhido de forma esplendorosa e por ser o catalisador do meu objeto de pesquisa.

*Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar,  
de sonhar sempre,  
pois sendo mais do que  
um espectador de mim mesmo,  
Eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.  
E assim me construo a ouro e sedas,  
em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho  
entre luzes brandas  
e músicas invisíveis.  
**Fernando Pessoa***

## AGRADECIMENTOS

Desejo externar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram para que este trabalho acadêmico chegasse ao final.

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus por me conceder a oportunidade de realizar este trabalho.

À minha orientadora Diana de Souza Pinto, por ter me acolhido como sua orientanda. Agradeço pela sua segura orientação, pela sua dedicação exemplar, por ser sempre acessível e disponível, mesmo nos momentos de maior dificuldade. Sua contribuição e experiência foram fundamentais para que eu não perdesse o “pique”. Obrigada pela amizade, dedicação, competência, dignidade, conselhos e ensinamentos transmitidos. Pela confiança que depositou em mim e em meu trabalho desde o início. Será sempre minha orientadora. Não existem palavras para expressar toda minha admiração, respeito e carinho. **MUITO OBRIGADA!**

Também expresso minha gratidão pela amizade e pela torcida da turma do primeiro semestre do ano de dois mil e nove do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

À equipe do NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, em especial: Beatriz Boclin, Elisabeth Monteiro, Rosana Alves, ao Prof. Geraldo Pinto Vieira e Thalita Gama. Agradeço muito pelas trocas, pela amizade, pelas conversas e pelas inúmeras ajudas. Adoro vocês!

À toda comunidade escolar do Colégio Pedro II – docentes (principalmente, aqueles que participaram do grupo focal), discentes, ex-alunos, coordenadores, diretores, secretárias, técnicos, enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

À minha família, pelo amor, dedicação e, acima de tudo, pelos valores que cuidaram de transmitir em todos os momentos da minha vida. Sem vocês esse sonho não seria possível. Aos meus queridos avós, e ao pai, que não estão mais presentes entre nós, mas, estarão sempre em meu coração e em minha memória. Obrigada pelo exemplo de vida e pelos ensinamentos. Vocês serão para sempre eternos.

À minha mãe e ao meu irmão, que são tudo em minha vida. Por acreditarem em mim, pelo companheirismo, pela ajuda em todos os momentos difíceis, pelo incentivo, pelo exemplo de

vida, caráter e carinho. Nem tenho palavras para agradecer toda a minha admiração por vocês. AMO vocês sempre!!!

Ao Alexandre, meu companheiro, obrigada por me ouvir, por me animar, por toda a sua paciência e amor incondicional. Obrigada pela força, amor e coragem de ter estado ao meu lado em mais esta minha jornada. TE AMO!

À minha querida cunhada pelos conselhos nos momentos de desespero, pelas risadas e conversas durante esses anos. Adoro você. Obrigada!

Ao meu querido sobrinho, Matheus, que nasceu durante a finalização dessa dissertação, deixo uma pequena contribuição da minha trajetória acadêmica. A dinda te ama!

Às minhas amigas bibliotecárias, agradeço pela ajuda e apoio constantes. Adoro vocês!

À banca de qualificação formada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Liliana Cabral Bastos, pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenice Aparecida Rocha, pelo prof<sup>o</sup>. Dr. Amir Geiger e por minha orientadora, agradeço pelo tempo dedicado à leitura do meu projeto e pelas ricas sugestões.

Aos amigos fraternos que mesmo apesar da distância contribuíram e contribuem para o meu aprendizado.

Aos conhecidos e anônimos cujos caminhos se cruzaram com este que ora se conclui, pelo incentivo e auxílio, tantas vezes invisível, na esperança de que eu possa ter deixado em suas vidas uma parcela mínima do que deixaram na minha.

Contar histórias sobre nós e sobre os outros, para nós mesmos e para os outros, é a primeira e a mais natural das maneiras de organizar nossa experiência e nosso conhecimento (GEERTZ, 2001, p. 193).



## RESUMO

O Colégio Pedro II é uma instituição federal de ensino que se transformou, ao longo de sua história, em referência nacional para a educação brasileira. É, portanto, um lugar de memória na acepção de Pierre Nora (1993). Diversos símbolos integram a rotina escolar, tais como: o emblema, a bandeira, o hino, a tabuada, dentre outros. A eles são atribuídos valores, tais como orgulho, tradição e respeito. Esses valores atribuídos aos símbolos são constitutivos da memória coletiva do grupo e atualizados nas diferentes práticas comunicativas na instituição e fora dela. O objetivo deste trabalho é investigar as quais configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II o grupo de docentes e discentes pesquisado recorre ao narrar suas experiências relativas à instituição e examinar como são atualizados no discurso dos participantes esses valores e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades. O *corpus* deste trabalho é construído por entrevistas grupais ou grupo focal com membros da instituição (docentes e discentes) realizada a partir de um roteiro constituído por perguntas abertas que visam a evocar narrativas que tematizem a relação entre as experiências pessoais dos participantes e a instituição de ensino Pedro II. Na atividade de narrar, transmitimos não apenas o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca (MISHLER, 2002). A abordagem adotada para a análise dos dados, a vertente sócio-interacional (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 1982), nos auxilia a compreender como os participantes, na interação com os outros, co-constroem tanto suas identidades quanto a ordem social que os cerca (BASTOS, 2005). As conclusões do presente trabalho reiteram que há traços identitários que atravessam o discurso dos membros do Colégio Pedro II. Tais traços são apropriados pelos mesmos a partir do sentimento de pertencimento, de orgulho e de tradição que integram o sistema de valores constitutivos da memória social (HALBWACHS, 2006) dessa instituição de ensino.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Narrativa. Memória Coletiva. Identidade.

## **ABSTRACT**

Pedro II School is a federal educational institution that along its history, has become a national benchmark for Brazilian education. It is therefore a place of memory within the meaning of Pierre Nora (1993). Various symbols are part of the school routine, such as: the emblem, flag, anthem, multiplication tables, among others. They are assigned values such as pride, tradition and respect. These values are assigned to the symbols that constitute the collective memory of the group and are updated by the various communication practices in and outside the institution. The aim of this study is twofold: to investigate which configurations of values that constitute the social memory of Pedro II School teachers and students researched evoke to narrate their experiences about the institution and examine how these values are put into discourse and to what extent they integrate the discursive construction of their identities. The corpus of this work is constructed by group interviews or focus groups consisting of members of the institution (teachers and students) who are exposed to a screenplay consisting of open questions aimed to elicit narratives that question the relation between the personal experiences of participants and the educational institution Pedro II. When narrating, we not only convey a sense of who we are, but also build relationships with others and the world around us (MISHLER, 2002). The approach used to analyze the data, the socio interactional approach (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 1982), helps us understand how participants in interaction with others co-construct their identities as both a social order that surrounds them (BASTOS, 2005). The findings of this study confirm that there are identity lines running through the discourse of members of the Pedro II School. Such traits are incorporated by them from the sense of belonging, pride and tradition which integrate the system of fundamental values of social memory (HALBWACHS, 2006) relating to this education institution.

Keywords: Pedro II School. Narrative. Collective Memory. Identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Quadro resumitivo dos participantes do grupo focal (GF) dos docentes	p. 37
Gráfico 1 -	Gênero dos Participantes	p. 42
Gráfico 2 -	Idade dos Participantes	p. 42
Gráfico 3 -	Área de residência dos Participantes	p. 43
Gráfico 4 -	Forma de ingresso ao Colégio Pedro II	p. 43
Gráfico 5 -	Participantes cursando pré-vestibular paralelamente à 3ª série do Ensino Médio	p. 44

## SUMÁRIO:

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	p. 14
2	<b>A FIGURA IMPERIAL, O COLÉGIO PEDRO II E A MEMÓRIA COLETIVA</b>	p. 18
2.1	ARQUITETURA DE UMA IMAGEM: SÍMBOLOS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA FIGURA IMPERIAL	p. 18
2.2	DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO AO COLÉGIO PEDRO II (CPII): AS MEMÓRIAS DA INSTITUIÇÃO	p. 21
2.3	A MEMÓRIA COLETIVA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PEDRO II	p. 25
3	<b>ARCABOUÇO TEÓRICO METODOLÓGICO</b>	p. 34
3.1	METODOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CORPUS	p. 34
3.1.1	<b>O grupo focal dos docentes</b>	p. 36
3.1.2	<b>O grupo focal dos ex-alunos</b>	p. 39
3.1.3	<b>O grupo focal dos discentes</b>	p. 40
3.2	A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL	p. 45
3.3	CATEGORIAS DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: ENQUADRE, ALINHAMENTO E PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO	p. 47
3.3.1	<b>A co-construção do discurso no contexto interacional: a narrativa em foco</b>	p. 50
3.3.2	<b>A construção de identidades através de narrativas</b>	p. 58
4	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	p. 61
4.1	AS DIVERSAS PERCEPÇÕES DE SER ALUNO DO CPII	p. 62
4.1.1	<b>“A gente aprende a ser cidadão [...] dentro da sala de aula”</b>	p. 65
4.1.2	<b>A união e a coletividade do corpo discente do CPII</b>	p. 69
4.1.3	<b>O “peso da instituição”: consensos e dissensos</b>	p. 75
4.1.4	<b>Passado, presente e futuro nos alinhamentos de uma (ex) aluna</b>	p. 77

4.2	SER PROFESSOR DO CPII: AS DIFERENTES VOZES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS	p. 82
4.3	INGRESSANDO NO CPII: NARRATIVAS DE “CHOQUE” E “FASCINAÇÃO”	p. 94
4.3.1	<b>O enquadre “choque”</b>	p. 95
4.3.2	<b>A passagem do enquadre “choque” para o enquadre “fascinação”</b>	p. 98
4.4	A VALORIZAÇÃO DA TRADIÇÃO: DISCIPLINA E PRIMAZIA	p. 106
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p. 115
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	p. 121
	<b>ANEXOS</b>	
	<b>ANEXO A – TÓPICO GUIA</b>	p. 129
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO</b>	p. 130
	<b>ANEXO C – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO</b>	p. 131
	<b>ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM DOCENTES</b>	p. 132
	<b>ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM DISCENTES</b>	p. 163
	<b>ANEXO F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DOS DISCENTES</b>	p. 190
	<b>ANEXO G – FORMULÁRIO DOS ALUNOS</b>	p. 191

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2008 foi certamente um grande marco em minha vida. Neste ano fui convocada, após aprovação no concurso público para o Colégio Pedro II (CPII), realizado no ano anterior para o cargo de Bibliotecária. Eu havia me formado em maio de 2007 no curso de Biblioteconomia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e terminava o curso de Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Ao ingressar no Colégio Pedro II, fui lotada na biblioteca central da unidade escolar São Cristóvão II. A mesma está localizada no final de um longo corredor, ao lado de uma pequena cantina e de uma pequena loja que vende, sobretudo, material escolar e os respectivos emblemas que compõem os uniformes dos alunos. O espaço que antecede a biblioteca e que fica bem em frente a esses dois estabelecimentos é amplo e constituído por duas mesas retangulares de madeira, onde os alunos podem realizar trabalhos - “bater papo” - na hora do recreio e permanecer ali nas horas vagas. Como eu precisava estar lá às sete horas da manhã, muitas vezes chegava junto com os alunos e foi assim que passei a constatar algumas situações que me chamaram a atenção: a primeira delas foi observar os diversos alunos das séries iniciais (1º segmento) arrumados em fileiras, cantando o Hino Nacional, seguido do hino da escola e da “tabuada”, uma espécie de grito de guerra cantado pelos alunos ao final de toda e qualquer solenidade. Isso acontecia uma vez por semana. Outro episódio que me intrigou ocorreu durante a inauguração de uma biblioteca digital na unidade escolar Realengo. Professores, diretores e funcionários estavam ali reunidos e muitos deles foram chamados para fazer seus discursos. Ao término da cerimônia de inauguração, todos cantaram a “famosa tabuada”. Quando a ouvi pela primeira vez, não entendi o que estava acontecendo ali. Achei muito estranho, mas, como eu havia acabado de entrar para o Colégio, ainda era cedo para me familiarizar com tantas cerimônias, solenidades e tantos rituais, que eu julgava repletos de tradições.

Os primeiros contatos com algumas práticas simbólicas da instituição de ensino despertaram em mim o interesse em realizar uma pesquisa sobre os símbolos do Colégio Pedro II, como também, o desejo em contribuir com mais um estudo acerca da memória dessa instituição de ensino. Assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em março de 2009.

Durante o curso de Mestrado, mais precisamente em agosto de 2010, no momento da qualificação do projeto inicial, a banca sugeriu dois possíveis encaminhamentos: realizar uma descrição densa dos símbolos que integram as práticas do Colégio Pedro II ou investir na narrativização das experiências de pertencer ao CPII. Os caminhos que foram sendo trilhados ao longo da dissertação me levaram a investir na segunda opção proposta pela banca. Percebi que os símbolos da referida instituição que foram a minha motivação inicial, não se constituíam no cerne da pesquisa. Assim, as narrativas ganharam um lugar de destaque no meu trabalho.

O Colégio Pedro II é um “lugar de memória” na acepção de Pierre Nora (1993), pois segundo o autor, para ser considerado um lugar de memória, este precisa ser “separadamente e ao mesmo tempo material, simbólico e funcional. Um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas, constantemente aberto sobre a extensão de suas significações” (NORA, 1993, p.21). Nas palavras de Pollak (1992), há uma forte ligação entre a memória e o sentimento de identidade, pois é através dessa memória do grupo que se firmam os laços de pertencimento. A memória é um dos principais meios de formar uma identidade, isto é, uma configuração valorativa por meio da qual uma pessoa ou instituição faz-se reconhecida e única diante de seus pares. Pela memória, pensa-se o vivido para além do que ele foi nele mesmo, em direção a uma resignificação do que se passou a partir dos olhos do presente.

Partindo do pressuposto de que a memória é orientada por valores e experiências dos grupos, o objetivo desta pesquisa é investigar as quais configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II o grupo de docentes e discentes pesquisado recorre ao narrar suas experiências relativas à instituição. Desejamos também examinar como são atualizados no discurso dos participantes esses valores e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades. Seguem as questões de pesquisa deste trabalho: Quais redes de valores, forjadas na memória oficial da instituição ou não, os narradores evocam ao contar suas histórias? Quais os sentidos que esses narradores atribuem discursivamente àquelas redes de valores?

A pesquisa aqui proposta ancora-se, principalmente, nos seguintes conceitos: memória social e *habitus*. Halbwachs (2006) considera a memória como fenômeno social, cabendo a ele a criação do termo memória coletiva. Para o autor, a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, grupal, já que toda experiência é vivida a partir de um grupo social. Ainda que vivenciando um episódio sozinho, o indivíduo está permanentemente em contato com a memória

do local onde se situa e com a memória dos grupos que ali antes estiveram. Pollack (1992) elabora a noção de “enquadramentos da memória coletiva”, considerando, dentre outros aspectos, que a memória é um fenômeno construído, um elemento da construção das identidades. Bourdieu (2008) propõe o conceito de *habitus* considerando-o como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes adquirido nas e pelas experiências práticas, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Esses dois conceitos são relevantes para o estudo em questão, uma vez que a memória coletiva dos membros do Colégio Pedro II passa a ser vista como sinônimo de representações ou identidades coletivas com dimensão histórica. Essa memória é orientada por um conjunto de valores e atributos que sublinham a distinção, traço constitutivo do *habitus* do Colégio.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e de natureza interdisciplinar, emprega, ainda, a análise do discurso na abordagem da Sociolinguística Interacional – SI - (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 1982; SCHIFFRIN, 1996; TANNEN, 1989), vertente teórica que objetiva investigar a língua em uso na interação social. A abordagem adotada para a análise dos dados auxilia na compreensão de como os participantes, na interação com os outros, co-constroem tanto suas identidades quanto a ordem social que os cerca (BASTOS, 2005). Da mesma forma, esse estudo examina como os narradores constroem discursivamente suas identidades naquela particular interação com a entrevistadora, em suas narrativas.

No que tange à estrutura da narrativa, essa pesquisa utiliza os estudos realizados por Labov (1972). Além deste teórico, tornam-se imprescindíveis as contribuições de diferentes autores para a investigação da narrativa, dos quais destaca-se: Mishler (1986; 2002) que foca o processo de co-construção narrativa a partir do esforço conjunto dos participantes durante a interação; Riessman (1993; 2001) que compreende as narrativas como representações da experiência vivida; Linde (1993) que descreve a narrativa a partir da noção de história de vida, uma unidade oral da interação social; Tannen (1989) que considera a narrativa uma estratégia de envolvimento, atuando em dois níveis: de um lado, som e ritmo e de outro, o significado através da mútua participação na construção do sentido. As narrativas, portanto, são elementos cruciais para o desenvolvimento do processo de construção e reconstrução de identidades sociais.



Se compreendermos identidade como uma construção social, que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos, o relato de narrativas revela-se um lócus especialmente propício a essa exposição. [...] Ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar histórias, estamos construindo identidade (BASTOS, 2005, p.81).

O *corpus* da pesquisa é constituído por três entrevistas grupais por mim realizadas, assim como pela orientadora deste estudo, professora Diana Pinto. Tais entrevistas foram gravadas em áudio com membros da instituição e realizadas a partir de um roteiro constituído por perguntas abertas que visavam evocar narrativas tematizadas pelas experiências pessoais dos participantes e da própria instituição.

Com este estudo de natureza interdisciplinar que enfoca o discurso como construção conjunta, pretende-se investigar como uma instituição escolar secular tem, ainda, na memória coletiva de seus membros, aspectos relacionados a valores como a tradição e a disciplina.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O **capítulo 2**, a fim de garantir uma melhor compreensão do objeto dessa pesquisa, inicia-se com as reflexões acerca do período histórico em que o Colégio Pedro II está inserido e, posteriormente, contextualiza o Colégio, desde a motivação de sua criação até os dias de hoje. Ainda nesse capítulo, é examinado o conceito de memória coletiva concebido por Halbwachs (2006) procurando compreendê-lo à luz da própria instituição. O **capítulo 3**, apresenta o arcabouço teórico-metodológico para a análise dos dados, destacando três categorias: enquadre (GOFFMAN, 2002), alinhamento e pista de contextualização (GUMPERZ, 2002), fundamentais para a análise dos dados. Examina, também, algumas contribuições de autores que tomam a narrativa como seu objeto de estudo, iniciando-se com Labov (1972), e concluindo com autores que criticaram e expandiram as noções labovianas, problematizando a relação entre o evento passado e sua recuperação na elaboração narrativa. No **capítulo 4**, os segmentos das entrevistas de pesquisa são analisados. Por fim, são apresentadas as **considerações finais** do estudo, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos. Os anexos são compostos por: Anexo A – Tópico guia; Anexo B - Formulário sócio-demográfico; Anexo C – convenções de transcrição; Anexo D – Transcrição do grupo focal realizado com os docentes; Anexo E – Transcrição do grupo focal realizado com os discentes; Anexo F – Roteiro do grupo focal realizado com os discentes e Anexo G – Formulário preenchido pelos discentes.

## 2 A FIGURA IMPERIAL, O COLÉGIO PEDRO II E A MEMÓRIA COLETIVA

Procuraremos, neste capítulo, apresentar um breve histórico do Colégio Pedro II (CPII) desde sua criação, no período imperial, até os dias atuais. Antes disso, faremos uma rápida passagem pelo momento em que esse colégio é fundado, tendo como patrono o Imperador D. Pedro II. Trabalharemos, também, com o conceito de memória coletiva, associando-o ao referido estabelecimento de ensino. Desde a sua criação, o CPII se revelou como um “lugar de memória”. Segundo Pierre Nora, um lugar “só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica” (NORA, 1993, p. 21). Neste trabalho, observaremos em que medida e como essa “aura simbólica” é atualizada no discurso dos docentes e discentes da instituição, evocando uma memória orientada por um conjunto de valores e atributos que sublinham a distinção, traço constitutivo do *habitus* (BOURDIEU, 2008) do colégio.

### 2.1 ARQUITETURA DE UMA IMAGEM: SÍMBOLOS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA FIGURA IMPERIAL

A criação da Nação e, conseqüentemente, do conceito de nacionalidade sustentava-se na dialética estabelecida, no plano da cultura, entre dois conceitos: civilização e natureza. Considerando o Estado como elemento definidor da Nação, a “cultura Imperial” fazia dele o portador e impulsionador do processo civilizatório, sendo que a natureza era vista como a base territorial e material desse Estado (SCHWARCZ, 1998).

“A partir desse momento teve início a construção da imagem do Imperador, transformando-o na personificação maior da missão civilizadora do Brasil e da Nação brasileira tornando-o ‘Imperador sábio, sempre em sintonia com as últimas novidades da Europa’” (CABRAL, 2009, p. 106). Essa imagem também deveria funcionar como um elemento garantidor do estilo conservador, uma importante característica do panorama ideológico do período. Como um juiz supremo, o soberano deveria pairar acima das questões políticas e partidárias, garantir a ordem, preservando a continuidade do corpo político e do território, atenuar os choques e as tensões internas da classe dominante e conciliar em um mesmo Estado e Nação a civilização europeia e a exuberância e o exotismo americanos. Atribuindo esse papel ao Imperador,

simultaneamente, promovia-se a perpetuação de uma estrutura social baseada nas relações escravistas de produção.

A posição de D. Pedro II no modelo de Estado e Nação que se construía a partir do Golpe da Maioridade seria garantida pela construção da sua imagem. Esse processo conferia ao soberano o controle sobre determinadas relações de poder que se manifestariam no plano simbólico, ideológico e político-administrativo.

A efetivação do projeto de Estado e Nação passava, necessariamente, pela difusão desse modelo de cultura e de toda a carga ideológica incorporada, assim como a produção de elementos que em um discurso textual e imagético materializassem os ideais e princípios que fossem pertinentes. Nesse particular, observamos que o Estado assumiu a função de incentivador e financiador, tanto dos veículos de produção quanto de difusão dessa produção cultural.

O imperador D. Pedro II tinha um forte interesse pela instrução e pelas ciências. Não foi à toa que algumas instituições foram criadas durante o seu governo, voltadas para a produção e reprodução da cultura imperial principalmente, instituições de cunho cultural, educacional, artístico e científico.

No plano institucional, destacamos a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, inspirado no Instituto Histórico francês, inaugurado, entre outros, por Debret - pintor e desenhista francês que integrou a Missão Artística Francesa (1816) e fundou a Academia Imperial de Belas Artes (1826). O Instituto seria o local para debates entre intelectuais e membros da elite literária carioca e “seria o espaço comprometido com a produção de um tipo de história e memória, cujo compromisso maior era de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desenvolvimento do processo de gênese da nação” (CABRAL, 2009, p.107). Ainda no plano das instituições voltadas para a produção e reprodução da cultura imperial, foram de grande relevância, no final dos anos de 1830 e decorrer das décadas seguintes do século XIX, o Imperial Collegio de Pedro Segundo (1837) – foco deste trabalho - e o Arquivo Público (1838). Além dessas instituições, D. Pedro II criou, em 1857, a Imperial Academia de Música e a Ópera Nacional, para formar músicos e difundir o canto lírico, além de apoiar o hospício que, em 1850, recebeu seu nome.

O monarca excêntrico, de um país tropical e mestiço, associava-se, cada vez mais, à imagem de alguém cujos interesses e gastos direcionavam-se para o patrocínio das artes, das letras, do progresso científico e das inovações tecnológicas. O imperador era visto como “um

homem das ciências, com interesses que o situavam como ‘civilizado’, alguém de seu tempo” (BASTOS, Mônica, 2008, p. 49). As representações imperiais buscavam relacionar o governo de D. Pedro II ao moderno, ao novo, que eram simbolizados pela burguesia, pela tecnologia e pela ciência.

Toda essa arquitetura envolvendo o Estado, a Nação, a Cultura Imperial e, conseqüentemente, o acervo de símbolos e imagens a eles pertinentes, foi orientada por um discurso ideológico. Toda essa produção esteve comprometida com a conciliação das realidades americana e europeia, com o convívio de relações escravistas de produção com um modelo de liberalismo que articulava o Brasil ao centro da produção capitalista (CABRAL, 2009).

No seu reinado, a representação do poder era visível através da produção de imagens, concretizada na iconografia para dar ao líder supremo dos brasileiros as feições de um “rei seguro, jovem e forte” (SCHWARCZ, 1998, p. 87), almejando retratar a tradição, a autoridade e a segurança que o Imperador deveria transmitir aos seus súditos e através de um repertório simbólico, relacionado à política e ao exercício do poder.

D. Pedro II passou a desempenhar o papel de uma imagem “documento-monumento”, pois, segundo Le Goff (2003, p. 503), “o documento é antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da época, da sociedade que o produziu”. Já o monumento, liga-se “à tentativa voluntária das sociedades históricas de perpetuar-se” e está associado ao poder. Portanto, sua imagem revelava-se como símbolo e sustentáculo do Estado Imperial.

A imagem de D. Pedro II foi sendo construída lentamente, de forma que estivesse associada a elementos que contribuíssem para a constituição de seu capital pessoal notável. Suas vinculações com o saber, o conhecimento e as instituições que produzia e difundia no Brasil oitocentista faziam de sua imagem um símbolo da modernidade, do progresso. Portanto, a imagem do monarca marcaria a inserção do Império do Brasil em uma fase de progresso e modernidade, ressaltando o seu esforço em promover a cultura e as artes no país.

A seguir, nos deteremos na instituição Pedro II, uma vez que ela é nosso objeto de pesquisa. Apresentaremos um histórico, desde a motivação de sua criação até os dias atuais. Ao longo do Império, esse estabelecimento transformou-se numa espécie de instituição modelar. “De orfanato humilde, o ‘Pedro II’ se transformaria na glória de nosso ensino, uma espécie de símbolo de civilidade, de um lado, e pertencimento de uma elite, de outro” (SCHWARCZ, 1998, p.150).

## 2.2 DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO AO COLÉGIO PEDRO II (CPII): AS MEMÓRIAS DA INSTITUIÇÃO

“A menina dos olhos do Imperador parece que foi, durante a parte mais longa do seu reinado, o Imperial Colégio com o seu nome, situado, como era natural, na própria Corte”. (FREYRE, 1974. p. 165-66).

O Colégio Pedro II foi fundado em 02 de dezembro de 1837. Criado para ser o padrão do ensino secundário do Império no Município da Corte e modelo oficial para as províncias, estabeleceu-se como um dos atores do processo de construção da Nação.

Localizado no Rio de Janeiro, constitui-se, hoje, em uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis fundamental e médio. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Pedro II (2002), a história do CPII confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público. De acordo com Raja Gabaglia (1914), no primeiro anuário do Colégio Pedro II, a verdadeira origem do atual Colégio esteve ligada ao velho Seminário dos Órfãos de São Pedro criado pela Provisão de 08 de junho de 1739 do virtuoso e ilustrado Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe. A Igreja de S. Pedro foi construída pelo mesmo Bispo para a irmandade dos Clérigos e, portanto, é fácil de compreender o motivo que levou o Bispo anexar-lhe um colégio onde se ensinassem os rudimentos da religião e do culto. Este Colégio ficou conhecido pela denominação de Seminário de S. Pedro e os alunos pela de Órfãos de S. Pedro.

A denominação de Seminário de São Joaquim veio a partir de 1766, quando o Colégio dos Órfãos de S. Pedro mudou-se para a região da Rua do Valongo<sup>1</sup>, através da doação de Manoel de Campos Dias. Este local abrigava a capela consagrada a São Joaquim. O colégio foi transformado no Seminário de São Joaquim, que funcionava no mesmo local onde fica atualmente a Unidade escolar Centro do CPII. O Seminário de São Joaquim “prosperou até a chegada do Príncipe Regente D. João ao Brasil, quando teve início a fase de declínio da instituição. Sob a

---

<sup>1</sup> De acordo com Brasil Gerson, a rua do Valongo foi denominada Rua da Imperatriz, depois que nela saltou, de uma galeota, a princesa Teresa Cristina de Bourbon, para casar-se com o jovem D. Pedro II. Mais tarde, passou a designar-se rua Camerino, nome que mantém até hoje. GERSON, Brasil. História das ruas do Rio e da sua liderança na história política do Brasil. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000, p. 152.

administração do então reitor, o abade José dos Santos Salgueiro, D. João VI, através do Decreto de 5 de janeiro de 1818, resolveu fechar o seminário” (ALVES, 2006, p. 182).

“As dependências patrimoniais do extinto Seminário e a Igreja de São Joaquim foram, então, incorporadas pela Coroa com o objetivo de destiná-las ao aquartelamento da divisão de tropas portuguesas recém-chegadas ao Brasil” (ALVES, 2006, p. 183). Segundo Raja Gabaglia, os moradores da cidade do Rio de Janeiro não aprovaram a medida do monarca português e passaram a solicitar o restabelecimento do instituto.

A população do Rio de Janeiro indignou-se com o acto regio e principiou a ver o castigo divino fustigando os espoliadores: o povo notou que o antigo seminario sempre de bom estado sanitario passára a ser visitado pela morte e recordava que outr’ora os alumnos não tinham soffrido perda alguma nas mais fataes epidemias como as alcunhadas de zamperini e carcunda, emquanto que no quartel as molestias se multiplicavam e as victimas eram numerosas, contando-se entre ellas um official e o capellão [...]. A queda de um grande muro, que havia para o lado da actual rua Camerino (então do Vallongo), esmagando um menino que passava fortaleceu a crendice do povo [...]. Neste estado de espirito popular, o Principe Regente D. Pedro ouvindo as supplicas de varios moradores da cidade para que se restabelesse o seminario, promulgou o decreto de 19 de Maio de 1821 que annullou o de 5 de Janeiro de 1818 (GABAGLIA, 1914, p. 36).

A proposta de reorganização desse Seminário ocorreu na Regência de Pedro de Araújo Lima, o Marquês de Olinda, sendo Ministro da Justiça e Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos. Este converteu o Seminário em Colégio de Instrução Secundária. Através de um Decreto de 2 de dezembro de 1837 o Seminário foi batizado de “Imperial Collegio de Pedro Segundo”. A data foi escolhida de propósito, por conta da data natalícia do Imperador Pedro II, que completava, na época, doze anos de idade. De acordo com Alves (2006, p. 184), “o grande responsável pela obra que transformou o antigo edifício do Seminário de São Joaquim no imponente ‘Imperial Collegio de Pedro Segundo’ foi o arquiteto Grandjean de Montigny, membro integrante da Missão Francesa vinda ao Rio de Janeiro em 1816, na época de D. João VI”.

O Decreto que converteu o Seminário de São Joaquim em Imperial Collegio de Pedro Segundo trouxe as primeiras disposições administrativas e pedagógicas da nova instituição. Ele apresentava as cadeiras que fariam parte do seu plano de estudos e mandava admitir os empregados necessários para o início das atividades do Colégio. Esse documento oficializou a fundação da instituição de ensino e permitiu as primeiras contratações dos profissionais que trabalhariam na instituição.

Inaugurado com a presença do imperador, das princesas, suas irmãs, de todo o Ministério, do Regente e de outros dignitários do Império, o Colégio foi organizado segundo os padrões educacionais europeus, espelhando-se na estrutura do Collège Henri IV, de Paris.

O Imperial Collegio de Pedro Segundo foi instituído, portanto, para ser o “colégio-padrão” do ensino secundário oficial no Município da Corte, servindo de modelo para as aulas avulsas, para os liceus e estabelecimentos particulares das províncias. Através de seus programas de ensino clássico com tradição humanística e de seus livros didáticos, procurou projetar seus métodos pedagógicos de seu currículo para todas as partes do país. Além disso, sua rígida organização disciplinar lhe conferiu o título de “instituição educacional modelar”. “A partir da sua fundação até a Proclamação da República, esse estabelecimento de ensino teve como mecenas e protetor o Imperador D. Pedro II” (ALVES, 2006, p. 184).

Em 1857, o Colégio foi dividido em duas seções através da reforma educacional promovida pelo Marquês de Olinda: Externato e Internato. A criação do Internato teve como objetivo ampliar o número de vagas do Colégio, contribuindo para a necessária formação cultural dos representantes das elites regionais.

Em 15 de Novembro 1889, um grupo de militares proclamava a República no único país da América governado por uma testa coroadada. O marechal Deodoro da Fonseca comandou as tropas amotinadas, reunindo-as no Campo de Santana no Rio de Janeiro.

A implantação deste novo regime não contava com a simpatia popular. A construção de um imaginário que lhe proporcionasse uma base de poder impôs-se como uma árdua tarefa aos proclamadores da República de 1889. A busca por uma nova identidade para esta Nação, agora republicana, ‘esbarrou’ em quase um século de monarquia que impregnava este imaginário.

De acordo com Alves (2006, p. 180), “o regime republicano recém-instaurado no Brasil tomou como tarefa precípua a reconfiguração da Nação. Os novos tempos exigiam a modernização das ultrapassadas estruturas imperiais”. Tudo quanto lembrasse a antiga monarquia foi rapidamente modificado. Nomes de ruas e estabelecimentos foram modificados e novos símbolos criados.

O suposto é que a República representava a modernidade que se instalava no país, tirando-o da “letargia da monarquia” ou da “barbárie da escravidão”. Uma verdadeira batalha simbólica é então travada, quando nomes, hinos, bandeiras, heróis e modelos são substituídos (ou alterados os seus significados), com o intuito de marcar a diferença (COSTA; SCHWARCZ, 2000, p. 27).

Nesse sentido, o Colégio teve seu nome mudado numa clara tentativa de apagamento da imagem monárquica. Passou a denominar-se Instituto Nacional de Instrução Secundária, e, posteriormente, Gymnasio Nacional (1890). Segundo Alves (2006, p.181), “após uma trajetória de cinqüenta e dois anos, o Collegio de Pedro Segundo perdia o seu maior referencial, o nome do imperador”. O objetivo dessa mudança era apagar os símbolos ligados ao Império. “Era preciso, no entanto, apagar o elemento simbólico que ligava o colégio ao regime político extinto e ao imperador deposto” (ALVES, 2006, p. 180).

Na visão dos primeiros republicanos no poder, o nome de um Imperador deposto não deveria figurar numa instituição de caráter público e oficial, ainda mais com o sentido da partícula possessiva – Colégio de Pedro II – que fora reforçado com o interesse que o monarca demonstrava pela instituição (GASPARELLO, 2004, p.37).

Durante a República Velha, o Colégio viveu um período de crise institucional, uma vez que sua identidade de "colégio padrão" de ensino foi "apagada" pelas sucessivas "equiparações" de colégios oficiais dos Estados ao Gymnasio Nacional (COLÉGIO PEDRO II, 2002).

Em 1909, ocorre mais uma mudança, com relação ao nome da instituição: as seções do Internato e do Externato passaram a denominar-se, respectivamente, Instituto Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Em 1911, as duas unidades são unificadas sob o nome de Colégio Pedro II, denominação que é mantida até hoje. Seu corpo docente foi integrado por professores renomados, como Joaquim Manoel de Macedo, Barão do Rio Branco, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Aurélio Buarque de Holanda, Celso Cunha, Rocha Lima, Cândido Jucá e Evanildo Bechara, dentre tantos outros. (COLÉGIO PEDRO II, 2002).

Ao longo de todos esses anos, recebeu gerações de cariocas, e de brasileiros de diferentes regiões, a princípio quase que exclusivamente ligados à elite política e intelectual, e, posteriormente, oriundos de segmentos diversificados da população: filhos de pequenos comerciantes nos anos 1940, da classe média urbana instruída e liberal nos anos 1950/60, das camadas populares a partir de 1984, quando da implantação do primeiro segmento do ensino fundamental com ingresso na classe de alfabetização feito por sorteio universal.

Desde 1984, o sorteio permanece sendo o critério para ingresso no primeiro ano do ensino fundamental (antiga classe de alfabetização) e no segundo ano do ensino fundamental (antiga primeira série). No sexto ano (antiga 5ª série) e no primeiro ano do ensino médio há concurso de ingresso mediante prova para os candidatos externos. Uma mudança importante veio em 2005,



quando 50% das vagas oferecidas nos concursos passaram a ser preenchida por candidatos oriundos das escolas que integram a rede pública de ensino fundamental, mantida pelos governos municipais e estaduais. Nos últimos anos, o Colégio Pedro II criou novas unidades, tais como: Realengo I e II<sup>2</sup>, Niterói e Duque de Caxias, criadas respectivamente em 2004, 2006 e 2008. Atualmente, o Colégio Pedro II é composto por 13 unidades escolares e 1 unidade administrativa.

A seguir, estabeleceremos a relação entre o conceito de memória coletiva e a instituição de ensino Pedro II.

### 2.3 A MEMÓRIA COLETIVA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PEDRO II

De forma genérica, pode-se definir memória como a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes registros (sonoros, imagéticos, textuais etc.), graças a um conjunto de funções psíquicas.

Além de fenômeno individual e psicológico, a memória pode ser também analisada enquanto fenômeno social, produto das relações sociais estabelecidas pelos homens. Esse enfoque passou a ser objeto de análise especialmente da Sociologia e da Psicologia no início do século XX, conforme indica Santos (2003):

Dois intelectuais, o sociólogo Maurice Halbwachs e o psicólogo Frederic Charles Bartlett, estabeleceram, nas primeiras décadas do século XX, as bases teóricas que nos permitem rejeitar com maestria a separação rígida entre memória e sociedade e definir a memória como sendo uma construção social. A contribuição desses autores (...) foi mostrar que a memória fazia parte de um processo social, em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas. (SANTOS, 2003, p.33)

Entre os estudiosos sobre memória, existe um relativo consenso em identificar o trabalho de Maurice Halbwachs como marco inaugural de um novo campo discursivo. Aluno de Bergson durante alguns anos, Halbwachs distancia-se do antigo mestre ao desenvolver estudos nos quais considera a memória como fenômeno social, cabendo a ele a criação do termo *memória coletiva*. Apesar de reconhecer a existência de uma memória dita individual, Halbwachs (2006), sustenta que a memória deve ser entendida, sobretudo, como um fenômeno coletivo ou social uma vez que

---

<sup>2</sup> As unidades I são voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, as unidades II para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. No complexo de São Cristóvão há ainda a Unidade III, exclusiva do ensino médio.

a memória individual contém também aspectos da memória do grupo social ao qual o indivíduo pertence e está em constante interação com a sociedade.

Pertencente à segunda geração da chamada Escola Sociológica Francesa, Halbwachs inaugura uma corrente de pensamento que identifica na memória a função de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela “adesão afetiva”, ao proporcionar ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo que compartilha memórias, a “comunidade afetiva” (HALBWACHS, 2004, p.38). Essa coesão é obtida através do que ele denomina de “quadros sociais da memória”, mecanismo estruturante através do qual os valores são compartilhados pelos diversos grupos sociais. Recordar, para o indivíduo, é, portanto, reconstruir o passado a partir dos quadros sociais presentes em seu grupo. Família, religião e classe social são elementos analisados por Halbwachs nas construções e no compartilhamento dos quadros sociais.

Este trabalho, desenvolvido no Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Memória Social, tem como objeto uma instituição educacional centenária, que enaltece a memória e a história a ela vinculadas, no qual a discussão do conceito de memória coletiva abordado pelo autor Maurice Halbwachs (2006) parece-nos fundamental. Mesmo sendo uma instituição que enaltece a memória e a história a ela vinculadas, devemos atentar para esses dois conceitos. Para o referido autor, a expressão memória histórica não é uma expressão feliz, pois associa dois termos que se opõem em mais de um ponto:

A memória coletiva se distingue da história sob pelo menos dois aspectos: Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém [...]. Existem muitas memórias coletivas. Esta é a segunda característica pela qual elas se distinguem da história. A história é uma e se pode dizer que só existe uma história. A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens (HALBWACHS, 2006, p.102-105).

A escolha do referido autor e, portanto, do conceito de *memória coletiva* deve-se ao fato de que memória é vista como uma construção social, ou seja, é desenvolvida no âmbito das relações do indivíduo com a família, a escola, com a classe social a que pertence, enfim, nas instituições e círculos sociais em que ele se insere. Os indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas. “Indivíduos só se lembram de seus passados à medida que se colocam sob o ponto de vista de uma ou mais correntes do pensamento coletivo” (SANTOS,

2003, p.38). Sua obra é inegavelmente uma das que mais contribui para a compreensão do significado de memória coletiva. A mesma pode ser compreendida a partir de seu vínculo com as correntes reformistas do socialismo de sua época, bem como com as teorias durkheimianas.

Maurice Halbwachs prioriza o social em suas análises. Contribui definitivamente com as Ciências Sociais ao propor o conceito de *memória coletiva* e ao definir os quadros sociais que compõem esta memória. Para o autor, não existe memória puramente individual, posto que todo indivíduo está interagindo e sofrendo a ação da sociedade, através de suas diversas agências e instituições sociais. A forte influência de E. Durkheim pode ser sentida na concepção *da memória coletiva* como aquela que é referendada pelo(s) grupo(s) com o qual se convive e do qual extraímos nossas lembranças. É preciso não esquecer que as lembranças, ao contrário das referências históricas, pertencem ao e estão no indivíduo, mas isso não as tornam únicas e individuais. Mesmo a lembrança aparentemente mais particular possui um caráter particularista, remetendo a um grupo, a um contexto de interação. Assim, Halbwachs empreende uma dupla apropriação: de um lado, de que os  *fatos sociais* (e a *memória* seria um deles) ao mesmo tempo em que podem ser encontrados na consciência individual, dela independem e se originam de uma consciência coletiva. Portanto ao estudar a parte, estuda-se também o todo; de outro, percebe que na interação e no significado comum que as lembranças têm para o grupo é que se forma a memória coletiva, em uma referência direta aos preceitos weberianos. Ou seja, tudo o que nós lembramos do passado faz parte de construções sociais que são realizadas no presente.

No Colégio Pedro II, a comunidade escolar compartilha diversas práticas sociais, como o canto do hino que frequentemente é seguido pelo canto da tabuada. Ambos reforçam os laços de pertencimento daquele grupo. Mesmo aqueles que já são ex-alunos, ainda guardam em suas memórias a “tão famosa” tabuada e o hino da escola.

O hino dos alunos do CPII se constitui numa das práticas e representações mais importantes da memória coletiva da instituição e reproduz o projeto civilizatório de construção da Nação, o poder do cientificismo e a retomada da educação como um instrumento do Estado para a formação do cidadão, como podemos visualizar a seguir em sua letra:

*Nós levamos, nas mãos, o futuro  
De uma grande e brilhante  
nação.  
Nosso passo constante e seguro  
Rasga estradas de luz na  
amplidão.  
Nós sentimos, no peito, o desejo  
De crescer, de lutar, de subir.  
Nós trazemos no olhar, o  
lampejo  
De um risonho e fulgente porvir.  
(Estrilho)*

*Vivemos para o estudo,  
Soldados da ciência,  
O livro é nosso escudo  
E arma a inteligência.  
Por isso, sem temer,  
Foi sempre o nosso lema  
Buscarmos no saber  
A perfeição suprema.  
Estudaram, aqui, brasileiros  
De um enorme e subido valor.  
Seu exemplo seguí,  
companheiros,*

*Não deixemos o antigo  
esplendor.  
Alentemos, ardentes, a  
esperança  
De buscar, de alcançar, de  
manter  
No Brasil a maior confiança  
Que só pode a ciência trazer  
(Estrilho)  
  
Letra: Hamilton Elia  
Música: Francisco Braga*

Antônio Francisco Braga (compositor, regente e professor), ao classificar-se entre os quatro primeiros colocados no concurso para a escolha do novo Hino Nacional, obteve bolsa para estudar na Europa. É autor de grande quantidade de hinos patrióticos, dos quais o mais popular é o *Hino à Bandeira*.

Segundo Anna Cristina Cardoso (1998, p.107) o hino foi “composto na mesma tonalidade do Hino Nacional Brasileiro – fá maior – em andamento allegro, com passo quaternário (como de resto todos os nossos hinos cívicos) e de caráter marcial [...]. A relação entre a melodia e a harmonia, a dinâmica e os versos, sugere o engrandecimento do colégio”.

De acordo com Andrade (1999, p.107),

seus versos, inspirados na retumbância das peças marciais e na letra de exaltação do passado e certeza do futuro, são marcados por símbolos do positivismo, expressando, como forma de reconhecimento da comunidade escolar, o compromisso das novas gerações com as gerações anteriores, de homens que colocaram o nome do Colégio nas altas esferas políticas e culturais do país.

Sob o lema da busca da perfeição suprema no saber, o hino continua a provocar muitas emoções. Segundo o que nos foi dito por Maria<sup>3</sup> no grupo focal dos ex-alunos:

O hino, digamos assim, é a mística toda do colégio. Eu me emociono com a tabuada, tudo, tudo, o uniforme, tudo. Agora, quando a gente tem esses encontros e que no final do dia tem aquela foto clássica. Como é que começa a foto? Não é nada marcado.

<sup>3</sup> Este estudo foi submetido ao e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio. Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos nas transcrições e nas referências desse texto, a fim de preservar a identidade e o caráter confidencial dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Não é nada. De repente alguém sobe ali, no Engenho Novo, né, aonde tem aquela escada, não sei se vocês lembram, aquela escadaria, assim, na frente. Então começa um a ir e vai e volta, aí tá todo mundo na bagunça, não sei o quê, aí começa a cantar o hino, lá pelas três horas da tarde, começa a cantar o hino lá, três, quatro, cinco, você começa... eu fico arrepiada. Você tá no meio daquela... começa a ouvir..é lindo, gente! Vai todo mundo, vai todo mundo! Como se fosse um imã. E aí, nessa todo mundo fica cantando ininterruptamente o hino porque vai chamando os outros e todo mundo, todos os outros fotografando, fotografando, mas é lindo! Parece um imã. Então, nessa hora, eu acho também que a letra do hino é muito bonita. Ela pega a gente como aluno e ela continua dentro da gente como ex-aluno, né. Por que ela fala tudo do que você vai ser, né, o quê você vai levar dali por diante, o cidadão mesmo. Quem fez a letra foi Hamilton Elia e Francisco Braga, este último autor do Hino à Bandeira. Esse momento é mágico. Você tem a impressão que ele, se você vê o planeta no universo, você tem a impressão que ele “vulpi”, que ele atrai assim feito a força da... é impressionante.. é muito lindo. Presta atenção. A letra do hino fala tudo. Ela fala de quem estudou, de pessoas ilustres que nós formamos, e você vai honrar aquilo e levar adiante. A perfeição suprema é muito...A letra desliza muito entre o passado, o presente e o futuro. E na hora assim, você vê, vamos, né, tirar a foto e é isso. De repente dá na cabeça de alguém, vai lá, três, e começam a cantar e um puxa o outro. Mas é lindo. Esse momento, pra mim, é o melhor momento (GF 08072010<sup>4</sup>, p. 54-56).

Num outro momento, três dias após a realização do grupo focal com os ex-alunos, Maria, participante desse grupo, escreveu-me um e-mail sobre o seu sentimento a respeito do hino:

O que sinto é que o hino do Colégio me/nos desperta a mesma emoção que o Hino Nacional. No nosso encontro me referi à letra do Hamilton Elia, comentando alguns pontos, e, voltando a pensar nisso, percebo que em especial aqueles primeiros versos ‘nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e brilhante nação’, seguidos do ‘a esperança de buscar, de alcançar, de manter no Brasil a maior confiança’, apontam para a outra palavra-chave: brasilidade. E, nesse caso, brasilidade entranhada em cidadania” (MARIA, 2010, p.2)

Os alunos do 3º ano do ensino médio também expressaram suas opiniões a respeito do hino:

Isadora	Eu acho que o hino da escola é mais formal
Vanessa	É mais formal
Isadora	É mais formal, mas eu acho que todo mundo tem orgulho de falar
Renata	Tem, tem, que a gente meio que carrega o futuro... sabe?
Diana	Todos vocês sabem de cor aquele hino?
Branca	É matéria de 5ª série. É cobrado até em prova pra você completar (GF 05102010, p. 167-168)

<sup>4</sup> Para melhor organizar as entrevistas, optei pelo código (GF) para grupo focal, seguido da data da realização da entrevista (dia, mês, ano) e da página de onde foi retirado o segmento discursivo em evidência. O GF de ex-alunos constitui o *corpus* secundário dessa pesquisa. Portanto, não será incluído no Anexo.

Apesar de o hino ser mais formal, como apontaram os alunos, e ser também conteúdo de prova, eles parecem não se incomodar com tal fato, já que sentem orgulho e prazer ao cantá-lo. Esse sentimento de orgulho proporciona ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, acentuando a coesão social. Para Halbwachs (2006), a memória coletiva é um fator de acentuação da força de coesão de um grupo (vista, portanto, de uma forma bastante positiva) uma vez que estabelece laços entre o indivíduo e parte do universo simbólico do grupo ao qual pertence. É o que observamos no Colégio Pedro II.

A tabuada, outra prática simbólica compartilhada pelos membros da instituição, está atrelada a uma força de coesão de um grupo, e esta força os mantém unidos, mesmo após a saída do Colégio, conforme sugerem as várias histórias contadas nos grupos focais realizados, objeto de análise do capítulo 4. Abaixo, podemos visualizar sua letra:

“- Ao Pedro II tudo ou nada?  
 - Tudo!  
 - Então como é que é?  
 - TABUADA:  
 Três vezes nove, vinte e sete,  
 Três vezes sete, vinte e um  
 Menos doze ficam nove  
 Menos oito fica um  
 Zum, Zum, Zum,  
 Para – Tim – bum  
 Pedro II!”

Os estudos mais recentes reconhecem a extensão deste laço simbólico, na medida em que, “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p.5).

É muito importante a ênfase no fato de que uma das funções da memória coletiva continua a ser a garantia da coesão entre os grupos através da construção de fronteiras identitárias. A diferença se aloca no fato de que a memória é ligada às representações coletivas e se transfigura em instrumento de luta entre diversos segmentos sociais. Isso porque a memória se integra “em tentativas mais ou menos conscientes de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes” (POLLAK, 1989, p. 9).

Levando-se em consideração esses argumentos, Pollak (1992) elabora a noção de “enquadramentos da memória coletiva”, com os seguintes pressupostos: a memória é um fenômeno construído (consciente ou inconscientemente); ela é fruto de um trabalho de

organização; ela é um campo de disputas manifestas em conflitos sociais e inter-grupais, na medida em que diferentes versões de um mesmo fato competem para adquirir o estatuto de memória oficial; e ela é um elemento constituinte da construção das identidades.

A História, enquanto exposta em museus, monumentos e bibliotecas (tradicional lugares de memória, segundo Nora), materializa alguns enquadramentos possíveis da memória coletiva. Além disso, parte-se do pressuposto de que as memórias coletivas são tão numerosas quanto os grupos que compõem a sociedade. O problema está no fato de que nem todas elas se integram com a memória nacional dominante. É nessa distância entre a memória oficial e a memória subterrânea que estão alocados os processos de enquadramento da memória, em um permanente jogo de negociações. A memória que escapa desse enquadramento é, potencialmente, uma memória transgressora, pois um passado longínquo pode se transformar em uma promessa de futuro, em uma arma de contestação à ordem estabelecida.

Os acontecimentos históricos formadores desse “sentimento de pertencimento” que as memórias coletivas encerram podem ser de duas ordens distintas que se combinam: os “vividos pessoalmente” e os vividos pelo grupo que a pessoa julga pertencer (POLLAK, 1992). É essa distinção que Pollak faz para explicar que determinados elementos da memória coletiva são formados a partir de “acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (POLLAK, 1992, p.203).

Para Pollack (1992), existem três elementos constitutivos da memória social: os acontecimentos, vividos individual ou coletivamente; os personagens dos acontecimentos e os lugares, as cenas onde a ação ocorreu. Sendo assim, o Colégio Pedro II é um lugar emblemático, um “lugar de memória”, pois o CPII é constituído pelos três elementos citados pelo autor. Pollack (1992) mostra que há uma forte ligação entre a memória e o sentimento de identidade, pois, é através dessa memória do grupo - como ocorre no Colégio Pedro II - que se firmam os laços de pertencimento.

Segundo Pierre Nora (1993, p.3),

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações [...]. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...]. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, Ela se alimenta de lembranças vagas [...]. A memória instala a lembrança no sagrado [...]. A memória emerge de um

grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada [...].A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.

A memória coletiva dos membros do Colégio Pedro II passa a ser vista como sinônimo de representações ou identidades coletivas com dimensão histórica. “O passado deixou de ser resgatado a partir de uma estrutura pré-determinada e passou a ser compreendido a partir dos grupos sociais envolvidos em sua construção” (SANTOS, 2003, p. 78). A tabuada e o hino da escola, por exemplo, representam aquele grupo social – o Colégio Pedro II – e trazem consigo uma dimensão simbólica que evidencia o sentimento de referência e identificação grupal funcionando como uma espécie de “*habitus*”, segundo Bourdieu (2008). Este conceito será explicitado no capítulo 4, referente à análise dos dados.

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização da época em que o Colégio Pedro II foi criado, recorrendo ao projeto de Estado e Nação, que passava, necessariamente, pela difusão de modelo de cultura. Além disso, introduzimos um breve histórico da instituição em questão, trazendo para a discussão o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 2006), relacionando tal conceito à referida instituição. O legado básico desse autor para o estudo da memória consiste em sua afirmação de que pensamos ou rememoramos através de “quadros sociais da memória”. Sua ênfase é a de que memórias se formam e são renovadas devido a laços de solidariedade entre indivíduos, os quais são construídos através de elementos comuns simbólicos. Além disso, para o autor, o espaço constitui um quadro de referência de tal forma poderoso e persistente que se pode dizer que não existe qualquer memória coletiva que não se desenrole num dado quadro espacial. Assim, o autor sublinha a importância da vinculação dos grupos a um espaço. Os grupos estão ligados naturalmente a um lugar porque é o fato de estarem juntos em um dado espaço que permite aos seus membros criar laços sociais. Portanto, as memórias compartilhadas pelos membros do Pedro II estão associadas a um lugar – o próprio Colégio – que se “revela hoje como ‘lugar de memória’, existindo de fato e de direito na fronteira entre o passado e o presente, entre a tradição e a modernidade”, como afirmou Andrade (1999, p. 98).

Entendemos que a memória é uma construção social e que não existe uma memória e sim infinitas possibilidades de memória de um mesmo fato ou acontecimento. Definimos o que somos



usando como parâmetro a lembrança, a capacidade de estabelecer laços com o passado de tal forma que estejamos sempre visíveis e reconhecíveis para nós mesmos e para os outros.

Podemos dizer que o passado, através da lembrança, é sempre vivido como construção e não apenas recordado.

No próximo capítulo, veremos a metodologia adotada neste trabalho. Justifica-se a escolha metodológica, descreve-se o contexto, os participantes, o instrumento de coleta e o referencial de análise dos dados.

### 3 ARCABOUÇO TEÓRICO METODOLÓGICO

No presente capítulo, esclareceremos a composição do arcabouço teórico-metodológico deste estudo. Descreveremos, também, a estratégia de coleta de dados, o grupo focal (GF) ou entrevistas grupais, realizadas com docentes, ex-alunos e discentes do Colégio Pedro II. Optamos pelo GF por este ser capaz de explorar as diferentes experiências/opiniões dos entrevistados a respeito de um assunto. Discorreremos, ainda, sobre o referencial teórico de análise dos dados, baseado na Sociolinguística Interacional, foco teórico-metodológico para a análise do discurso dos participantes desta pesquisa. Apresentaremos três categorias dessa vertente - para a análise dos dados: enquadre, alinhamento e pistas de contextualização. As contribuições de diferentes autores para a investigação da narrativa como objeto de estudo, bem como o exame da construção de identidades no discurso finalizam este capítulo. Assim, a linguagem é o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ângulo do estudo em questão.

#### 3.1 METODOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL, 2002, p.73).

Seguindo a tradição da pesquisa qualitativa, consideramos que o trabalho do pesquisador é uma atividade que não o localiza somente como observador no mundo social. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas que torna este universo social visível. É importante destacar que a seleção de práticas interpretativas depende das questões que norteiam a pesquisa. Estas práticas transformam o mundo em uma série de representações que incluem entrevistas, conversas, fotografias, notas de campo, gravações.

No presente estudo, o método de coleta de dados se dá através de entrevistas grupais ou grupo focal (GF). Optamos pela realização de uma entrevista semi-estruturada (GF) com o intuito de elucidar narrativas que tematizassem as experiências pessoais dos participantes, bem como a instituição de ensino Pedro II. As mesmas serão analisadas no capítulo 4 e utilizaremos a vertente sócio-interacional do discurso, que será apresentada neste capítulo, para analisar as narrativas dos

participantes construídas durante a realização dos grupos focais. Os registros das entrevistas foram realizados por meio de gravações em áudio através de um aparelho de MP3 Player da marca Foston e de um gravador da marca Sony, modelo número ICD-PX720. As gravações foram transcritas por mim e por uma revisora, constituindo o *corpus* deste trabalho.

Alguns aspectos são centrais tanto para as entrevistas individuais, quanto para as entrevistas em grupo (grupo focal). Estes aspectos incluem a preparação e o planejamento, bem como a seleção dos entrevistados. Antes disso, é necessário que o pesquisador já tenha desenvolvido um referencial teórico ou conceitual que guiará sua investigação. No nosso caso, especificamente, trabalhamos com quatro conceitos distintos: memória, *habitus*, identidade e narrativa. Assim, identificado os conceitos centrais e os temas que serão vistos na pesquisa, duas questões centrais devem ser consideradas: a) o que perguntar (a especificação do tópico guia) e b) a quem perguntar (como selecionar os entrevistados). Dentre as principais vantagens das entrevistas em grupo, podemos destacar: a sua riqueza de dados, o fato de estimularem os participantes (auxiliando-os a lembrar-se de acontecimentos) e a capacidade de ultrapassarem os limites das respostas de um único entrevistado.

Nossos tópicos guia encontram-se nos Anexo A do presente trabalho e a transcrição do grupo focal com os docentes e discentes encontram-se no Anexo D e E respectivamente. A convenção de transcrição encontra-se no Anexo C. O processo de transcrição do discurso oral é uma etapa fundamental para a análise dos dados. Conforme afirmam Tannen (1984) e Ochs (1979), a transcrição pode ser vista como uma interpretação do analista. A gravação de uma conversa já se configura como um recorte feito pelo pesquisador em evento(s) de fala, através da transcrição da mesma. Isto implica uma complexa transposição do contínuo da fala para a forma discreta da escrita, de elocuições imperfeitas a sentenças idealizadas. Cabe ao analista, na posição de ouvinte, transcrever de forma minuciosa o discurso. Ressaltamos que esta dissertação está sendo desenvolvida dentro de um Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação. Portanto, as convenções usadas nas transcrições (Anexo C) são apresentadas quando necessárias para responder às questões de pesquisa, à medida que sejam relevantes para a análise dos segmentos discursivos em questão.

Com relação à seleção dos entrevistados, Gaskell nos diz (2002, p.67) que “o termo seleção é empregado explicitamente em vez de ‘amostragem’. Isto porque a amostragem carrega, inevitavelmente, conotações de levantamentos e “pesquisa de opinião” onde, a partir de uma

amostra estatística sistemática da população, os resultados podem ser generalizados dentro de limites específicos de confiabilidade”. A finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Em um meio social específico, como é o caso da instituição Pedro II, o que nós estamos interessadas em investigar é a multiplicidade de pontos de vista abordados pelos diferentes membros desse Colégio. Partindo do pressuposto de que a memória é orientada por valores e experiências dos grupos, desejamos investigar a que valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II o grupo de docentes e discentes pesquisados se remetem quando narram suas experiências relativas à instituição. Procuramos também analisar como esses valores são atualizados no discurso dos participantes e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades. Quais redes de valores, forjadas na memória oficial da instituição ou não, os narradores evocam ao contar suas histórias? Que sentidos esses narradores atribuem àquelas redes de valores?

Veremos, a seguir, a descrição de cada um dos três grupos focais (docentes, ex-alunos e discentes).

### **3.1.1 O grupo focal dos docentes**

Na presente pesquisa, a escolha dos entrevistados para o grupo focal com docentes, o primeiro a ser realizado, foi estrategicamente negociada. Como era muito difícil fazer um grupo focal com docentes, em virtude de seus horários (muitas vezes apertado de um tempo para outro) e das diversas atividades a serem desempenhadas pelos mesmos ao longo do ano, conversamos com um dos assessores da direção da unidade escolar Centro sobre a pesquisa e como pretendíamos coletar os dados. Ele foi fundamental para a realização do grupo focal, uma vez que conseguiu reunir seis professores de diferentes séries do Ensino Médio (1ª e 3ª), de variados anos de inserção na instituição de ensino e de diversas disciplinas. Assim, conseguimos reuni-los sem comprometer suas tarefas no dia em comum na agenda desses seis professores, logo após o Conselho de Classe do final do ano de 2009.

Participaram do GF dos docentes seis professores concursados de várias disciplinas ministradas no primeiro e terceiro anos do Ensino Médio. Dos seis docentes, quatro eram mulheres e ministravam Biologia, História, Inglês e Literatura e os outros dois eram homens,

sendo ambos professores de Física. A professora de Biologia ingressou no Colégio no ano de 2008 e possui 45 anos de idade; a professora de História ingressou em 1984 e possui 54 anos de idade; a professora de Inglês ingressou em 1984 e possui 48 anos de idade; a professora de Literatura ingressou em 2005 e possui 44 anos de idade. Os outros dois professores de Física ingressaram em 1994 e 1996 respectivamente, sendo que o ingressante de 1994 possui 54 anos e o outro, 41 anos. Todos possuem, no mínimo, o curso de Mestrado.

Antes de iniciarmos a entrevista focal, explicamos aos mesmos do que se tratava a pesquisa e pedimos que preenchessem o formulário sócio-demográfico que se encontra no Anexo B. Cabe destacar que nenhum dos docentes foi aluno da instituição. O resultado desse instrumento pode ser visualizado a seguir:

**Quadro 1** – Quadro resumitivo dos participantes do GF dos docentes:

<b>Pseudônimo</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Data do Ingresso</b>	<b>Nível de Escolaridade</b>
Eunice	História	1984	Mestrado
Aurora	Biologia	2008	Mestrado
Débora	Língua Portuguesa/Literatura	2005	Doutorado
Maitê	Língua Estrangeira/Inglês	1984	Mestrado
Sandro	Física	1996	Mestrado
Anselmo	Física	1994	Mestrado

**Fonte:** Quadro elaborado pela própria autora.

O grupo focal dos docentes foi realizado na unidade escolar Centro do Colégio Pedro II, na sala multimídia. Essa sala está localizada no térreo da referida unidade, possui o seu “pé direito” elevado, como todas as outras salas de aula. Além disso, fica de frente para a Av. Marechal Floriano, o que tornou a captação do áudio ainda mais difícil devido ao barulho do trânsito intenso daquela avenida.

A partir de um roteiro constituído por perguntas abertas, esse grupo focal (GF) foi realizado em dezembro de 2009. Nele e nos demais grupos focais, pudemos contar com a participação, colaboração e supervisão da orientadora Diana Pinto como a segunda entrevistadora, conforme sugeriu Patton (apud FLICK, 2004, p. 125). O roteiro utilizado no GF dos professores (Anexo A) continha seis perguntas, mas apenas com as duas primeiras questões foi possível obtermos os dados que julgamos necessários para darmos início ao desenvolvimento da pesquisa. Segue a explicação do processo desse trabalho.

Até a realização do primeiro grupo focal, essa pesquisa tinha como objetivo investigar os símbolos da instituição. Após a qualificação, que ocorreu em agosto de 2010, a banca sugeriu que fosse realizado um grupo focal com os atuais alunos e se trabalhasse apenas com esses dois grupos (docentes e discentes)<sup>5</sup>. Também sugeriram que os símbolos do Colégio fossem deixados “em reserva”, pois eles não seriam o cerne da pesquisa. O fato é que, com a realização do grupo focal dos docentes, os símbolos foram sendo esmaecidos em suas narrativas e as suas próprias experiências pessoais foram ganhando um lugar de destaque no trabalho. Os professores da banca do exame de qualificação sugeriram, ainda, duas alternativas: o investimento nas práticas, ou seja, na descrição densa do momento em que esses símbolos surgem e são reiterados pela comunidade escolar em questão ou o investimento na narrativização das experiências de ser professor, de ser aluno do Colégio Pedro II. Essa pesquisa optou pelo segundo caminho, pois o grupo focal realizado com os docentes já orientava para essa opção. Sendo assim, tanto as questões quanto o objetivo desse estudo foram revistos e modificados.

Para a apresentação dos segmentos ao longo da dissertação, foi escolhido o código (GF) para grupo focal, seguido da data da realização da entrevista (dia, mês, ano) e da página de onde foi retirado o segmento discursivo em evidência. Por exemplo: (GF 17122009 p.2) significa grupo focal realizado no dia 17 de dezembro de 2009 e que pode ser localizado na página 2 no anexo referente à transcrição da entrevista. A entrevista com os docentes encontra-se, na íntegra, no Anexo D.

---

<sup>5</sup> Na época da qualificação, já havíamos realizado o segundo grupo focal com os ex-alunos do CPII.

### 3.1.2 O grupo focal dos ex-alunos

Seguindo sugestões da banca do exame de qualificação, este grupo focal não foi incluído no corpus primário deste trabalho em função do tempo de duração do curso de Mestrado.

Esse grupo focal foi realizado em uma das salas do Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM), local em que é realizada a preservação, a guarda, a organização e a divulgação do acervo documental da história e da memória do Colégio. Além disso, o mesmo constitui-se em um lugar de referência e apoio à pesquisa. Esperávamos por um grupo grande, com cerca de dez ex-alunos. Por conta de alguns imprevistos, apenas quatro ex-alunos compareceram, três homens e uma mulher. Os quatro pertenceram à unidade escolar Engenho Novo e apenas um deles pertenceu também à unidade escolar Tijuca. Todos chegaram juntos no local combinado e o mesmo procedimento foi realizado com eles antes do início da entrevista, ou seja, explicamos sobre a pesquisa e também sobre o termo de consentimento livre e esclarecido.

Algo curioso chamou a atenção quando os ex-alunos chegaram ao NUDOM. Os homens estavam vestidos com a camisa que tinha o símbolo do Colégio, na qual estava escrito “Mania de CPII”. Além da camisa, um deles levou uma embalagem contendo diversos materiais, como: camisetas e bonés. Outro ex-aluno levou carteirinhas do seu tempo de aluno e o outro estava com um broche preso à sua blusa, também com o símbolo do Colégio. Foi possível perceber o quanto estes ex-alunos são fãs do CPII e o afeto que sentem, não só pela instituição de ensino, mas também, entre eles mesmos. Além de estarem caracterizados, eles também levaram um folheto que, na verdade, era um convite para um almoço que seria realizado no dia 17 de julho de 2010, em um restaurante no bairro do Catete - RJ, com outros ex-alunos. No dia da entrevista, as entrevistadoras foram convidadas para esse encontro de ex-alunos e ganhamos um livro da única participante feminina do grupo focal. Fomos até lá no dia combinado e ficamos impressionadas com a quantidade de ex-alunos que estavam presentes. Havia mais de cem. O segundo andar do restaurante foi fechado só para o grupo do Pedro II. A grande maioria deles tinha um crachá pendurado no pescoço, identificando o ano que estudou na instituição e a respectiva unidade escolar. Havia ex-alunos de diversas unidades, inclusive do tempo em que o Colégio era dividido em Internato e Externato. Pela quantidade de presentes nesse almoço e também pela reação que foi desencadeada quando um deles “puxou” a tabuada - o famoso grito de guerra dos

alunos/ex-alunos da instituição – ficou claro que todos compartilhavam aquele “ritual” com devoção, emoção e afeição.

Reiteramos que esse grupo focal será utilizado apenas quando necessário para subsidiar as análises dos segmentos discursivos. Portanto, ele não constitui o foco de nossa atenção.

### 3.1.3 O grupo focal dos discentes

Realizar o grupo focal com os alunos do Pedro II foi uma tarefa árdua que merece um detalhamento maior, face às questões de natureza institucional que precederam sua realização e que, em alguma medida, ecoaram nessa interação, como poderemos observar no capítulo 4. Até que conseguíssemos encontrar um dia viável para todos foi realmente difícil. Assim que a banca, na qualificação, sugeriu a realização de um grupo focal com os atuais alunos do Ensino Médio, começamos a pensar em uma estratégia. Primeiramente, fomos até à direção e apresentamos a ideia ao diretor e a seu adjunto, que foram bastante solícitos e autorizaram a realização da entrevista.

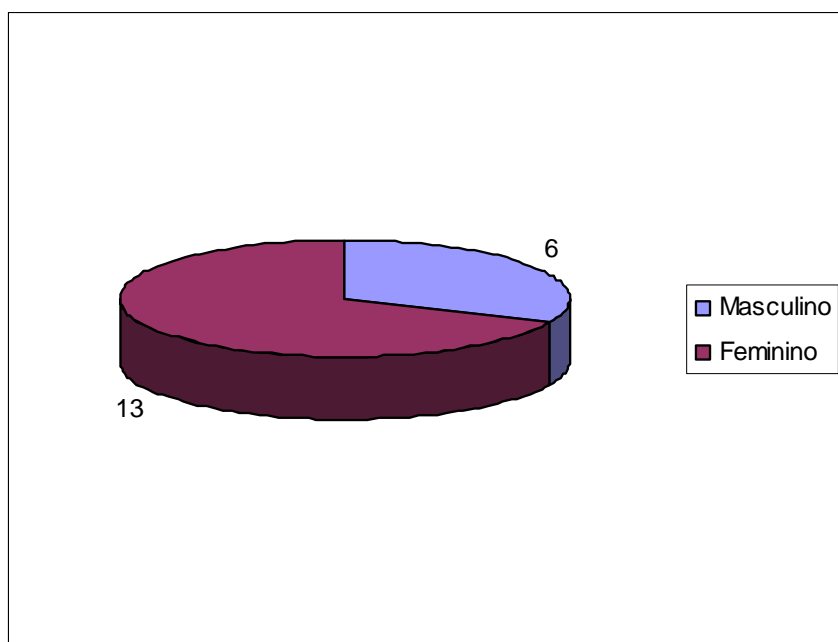
Na última semana do mês de setembro de 2010, em uma quinta-feira, fomos com o diretor adjunto até uma sala de aula, onde os alunos do terceiro ano do Ensino Médio estavam tendo uma aula de Biologia. Ele solicitou a atenção de todos para perguntar a turma quem é que estaria disponível, depois da aula, para participar de uma entrevista em grupo, “bater um papo”. Poucos levantaram a mão, pois ninguém gosta de ficar depois do horário na escola. A professora de Biologia conversou com a turma e cedeu o seu tempo de aula, na terça-feira da semana seguinte, para a realização do grupo focal. O roteiro com as questões que seriam colocadas para o grupo foi elaborado em conjunto com a orientadora. Ambas, orientanda e orientadora, conduziram este grupo focal. Além das quatro questões que estavam no roteiro, outras foram criadas no momento da interação. O roteiro pode ser visualizado no Anexo F, bem como a entrevista na íntegra no Anexo E.

Na terça-feira seguinte, dia 5 de outubro de 2010, antes do horário combinado, fomos até a sala de aula chamar alguns alunos (em torno de dez) para irmos ao NUDOM, local inicialmente definido por nós em função da privacidade que o mesmo oferece. Para nossa surpresa, fomos informadas pela professora de Biologia que não poderíamos entrevistar só uma parte da turma, mas todos eles, ou seja, vinte e cinco alunos, já que ela havia cedido o seu tempo de aula. Uma

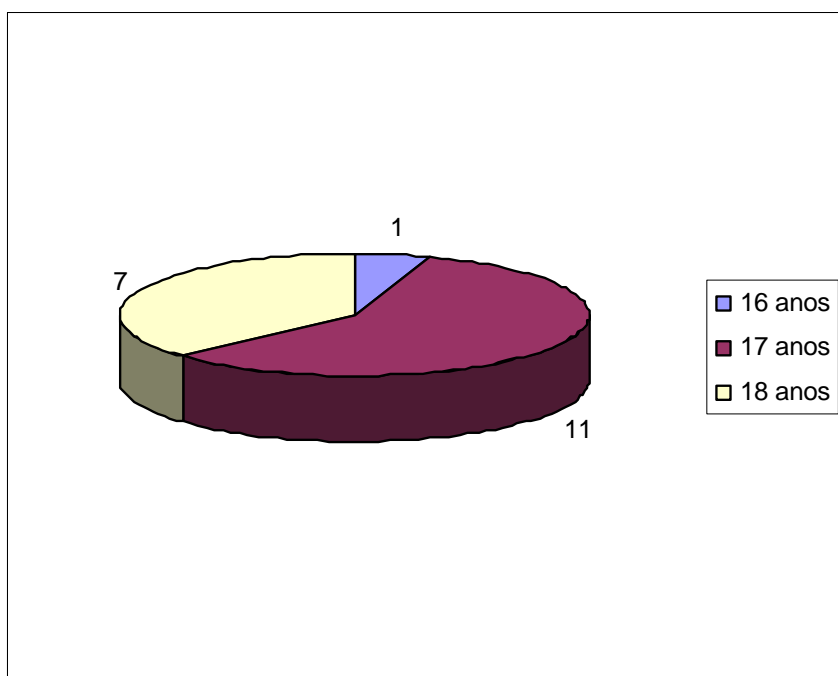


certa tensão tomou conta do ambiente já que, de acordo com a literatura (FLICK, 2004; GASKELL, 2002) este número (25) extrapolava bastante o apontado como ideal (10 a 15). Ao explicar a situação para o coordenador adjunto, o mesmo informou que a entrevista deveria ser realizada com todos, pois os alunos não poderiam ficar sem atividade; essas eram as regras da instituição. Mesmo não tendo as condições ideais e desejáveis para esse tipo de entrevista, realizamos o grupo naquele momento, já que na próxima semana os alunos iriam entrar em época de provas. Começamos o grupo focal por volta das nove horas da manhã e o mesmo durou aproximadamente 52 minutos. Como eram vinte e cinco alunos, tivemos que fazer o grupo focal na sala de aula deles, que era bem mais espaçosa. O inesperado de realizar o grupo com esse número de pessoas trouxe-nos problemas em relação ao registro dos nomes de todos os participantes.

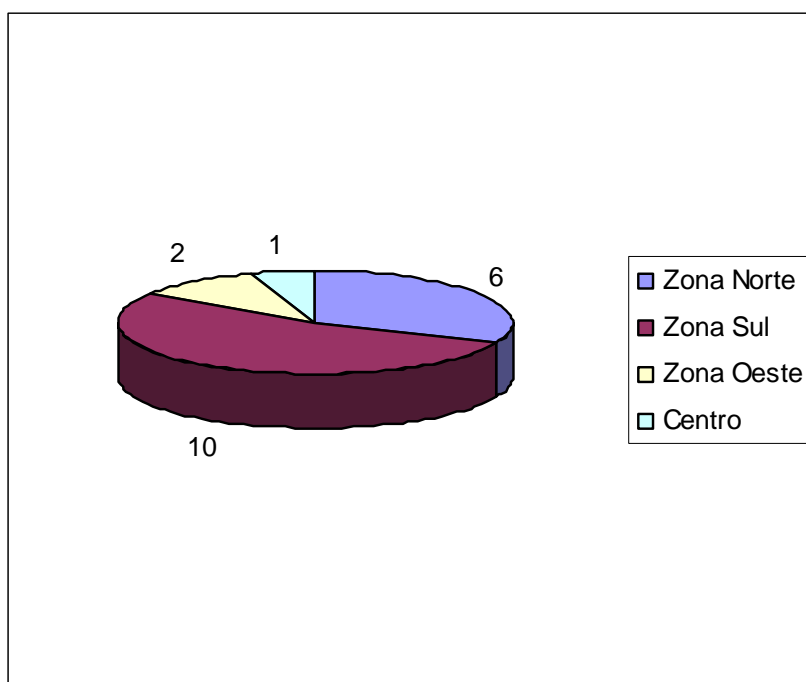
Antes de darmos início à entrevista, explicamos sobre a pesquisa de Mestrado, apresentamo-nos e informamos aos alunos sobre o termo de consentimento livre e esclarecido. Nem todos quiseram assinar o termo e, então, pedimos aos mesmos para permanecerem em silêncio durante a entrevista, já que deviam continuar na sala, segundo a Coordenação. Mas, não foi isso o que aconteceu. Todos, sem exceção, participaram da entrevista, seja balançando a cabeça com um sim ou não, seja atuando em coro com os outros alunos ao se manifestarem de forma positiva ou negativa com relação às nossas questões. Houve também alunos que não assinaram o termo, mas acabaram trazendo contribuições. Além do termo, pedimos a eles para preencherem um formulário, localizado no anexo G desta dissertação, para obtermos alguns dados pessoais desses estudantes, e, desta forma, elaborarmos um perfil dos mesmos. Nem todos preencheram. A partir dos dados preenchidos por aqueles que colaboraram, fizemos os gráficos que podemos visualizar a seguir:

**Gráfico 1 – Gênero dos participantes**

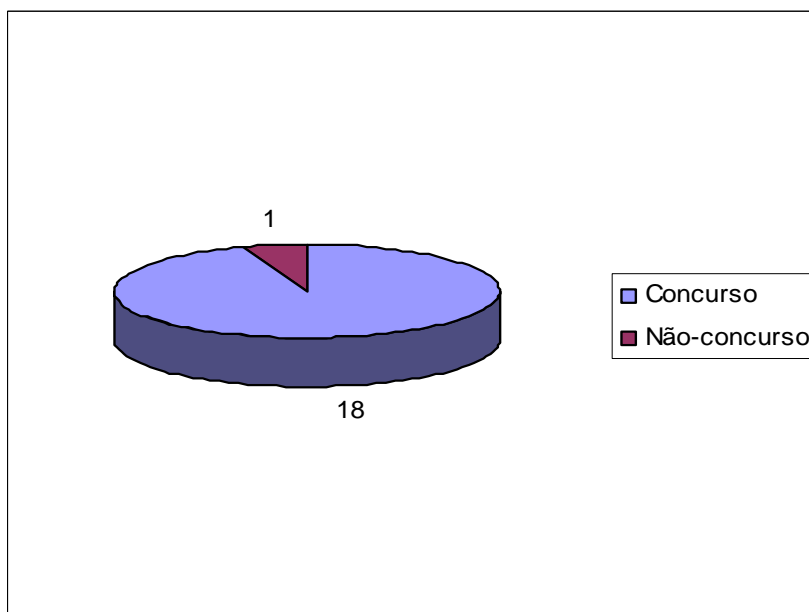
**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora.

**Gráfico 2 – Idade dos participantes**

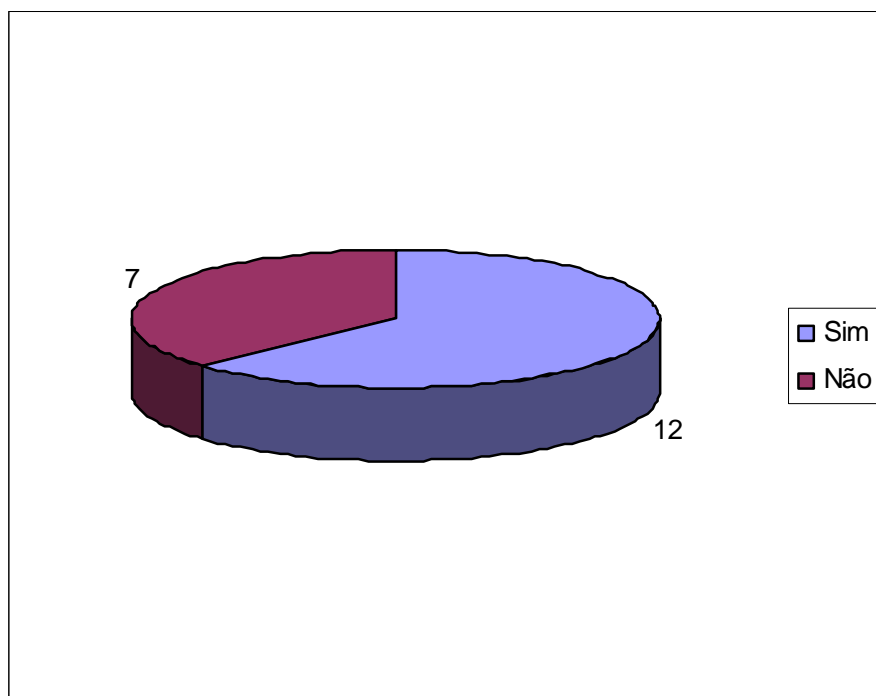
**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora.

**Gráfico 3** – Área de residência dos participantes

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

**Gráfico 4** – Forma de ingresso ao CPII

Fonte: Gráfico elaborado pela autora

**Gráfico 5** – Participantes cursando pré-vestibular paralelamente à 3ª série do Ensino Médio

**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora

Outros dados que estavam presentes no formulário a ser preenchido pelos alunos, tais como o grau de escolaridade do responsável e desde que série esses alunos estudam na instituição não puderam ser transformados em gráficos. Com relação ao grau de escolaridade do responsável, os alunos tiveram dificuldades no preenchimento. Alguns não liam a palavra “responsável” e, muitas vezes, preenchiam o campo com a própria escolaridade. Outras vezes, preenchiam corretamente, mas não informavam quem era o responsável. Como o tempo era curto para a realização do grupo focal, também não tivemos tempo para explicá-los a forma correta de preenchimento deste campo. Com relação à série, algumas fichas que foram preenchidas pelos alunos estavam ilegíveis. De todos que preencheram, a maioria entrou na 5ª série, atual sexto ano do Ensino Fundamental. Apenas dois alunos entraram em séries diferentes do sexto ano, mas como não conseguimos compreender a letra desses dois alunos, achamos melhor não usar esses dados.

Cabe destacar que realizamos o grupo focal no mesmo dia e hora em que um exame do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) foi aplicado na unidade escolar Centro, com as outras duas turmas do terceiro ano: a 1301 e a 1303. Esse exame seria uma prévia

do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e todos os alunos queriam realizá-lo, na medida em que poderia auxiliá-los na preparação para o vestibular 2011. A turma 1305, que realizou o GF, foi excluída do exame e, como já havíamos combinado na semana anterior com a professora de Biologia, ela nos cedeu seu tempo de aula para que pudéssemos realizar esse grupo focal. Não sabemos qual foi o critério adotado pela escola para escolher as turmas que iriam se submeter ao tal exame, mas, segundo os próprios alunos, a turma foi banida por ser a última das três turmas pelo número. Durante a entrevista, esse fato foi mencionado e pudemos perceber que a turma 1305 estava bastante aborrecida com essa situação, por se sentirem prejudicados.

A seguir, veremos o referencial teórico utilizado para a análise dos dados da presente pesquisa.

### **3.2 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL**

A presente dissertação tem como foco teórico-metodológico a perspectiva da Sociolinguística Interacional (SI) para a análise do discurso.

A análise do discurso segundo a SI constitui uma área de estudos interdisciplinares que agrega contribuições de vários campos do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a Linguística em seus sub-campos como a Pragmática e a Análise da Conversa, objetivando investigar a língua em uso na interação social. Objetiva-se examinar as trocas sociais, como se constituem e de que forma, através delas, são tecidas as identidades sociais. A principal preocupação da análise do discurso segundo a SI é examinar como interpretamos uns aos outros, como preenchemos os vazios daquilo que não é explicitado e como podemos nos entender mutuamente e comunicar o que realmente desejamos se a língua é tão aberta, sujeita a constantes modificações e sutilezas.

Com relação à concepção de comunicação, os estudos da SI se caracterizam pelo pressuposto que o discurso é co-construído por falantes e ouvintes na interação face a face, um trabalho social dos participantes com regras de ratificação do falante pelo ouvinte. Assim, a comunicação deixa de ser vista como centrada no falante e passa a "acontecer" no espaço interacional entre falante e ouvinte (RIBEIRO; GARCEZ, 2002).

O discurso é concebido como uma atividade comunicativa complexa, que integra níveis ou subsistemas de várias naturezas, tais como cognitivos, sociais e culturais, além de linguísticos

e paralinguísticos. O discurso, ao mesmo tempo em que é produzido, a partir do esforço conjunto dos integrantes de uma interação, em um dado contexto, também é organizador do próprio contexto, onde se dá a produção discursiva. A noção de contexto é fundamental para o entendimento do intenso trabalho linguístico e social que envolve a co-construção do discurso. Vejamos a definição de contexto no glossário organizado por Garcez e Osterman (2002, p.259):

Muito além de uma simples decorrência do ambiente físico, trata-se de um ambiente de significação que é interacionalmente constituído mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante, em termos de “onde” e “quando” elas fazem o que fazem. [...] Um contexto social consiste na definição mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições.

O conceito de contexto é abordado por Ribeiro & Pereira (2002, p. 51) na articulação dos níveis “micro” e “macro” do discurso. As autoras comentam: “Podemos perceber o contexto de forma micro, captando as informações de natureza sócio-interacional que informam uma conversa, ou de forma macro, refletindo sobre a visão sócio histórica e institucional que ancora o discurso”.

O contexto, dessa maneira, pode ser entendido também como a *situação social*. Erving Goffman, sociólogo norte-americano, define situação social como “[...] qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante” (GOFFMAN, 2002, p. 17). Observando a comunicação face a face engendrada por falantes e ouvintes em situação social, o autor nos mostra que o discurso é continuamente constituído por todos aqueles que participam de um contexto de fala. Desta forma, observa-se que a comunicação face a face requer um engajamento de todos os participantes – falantes e ouvintes.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 58), “toda palavra se dirige a alguém ou a natureza dialógica do discurso”. Como Fairclough aponta (1992, p.3 apud MOITA LOPES, 2001, p.59) “os discursos não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles a constroem ou as constituem. [...] além de sua natureza representacional, o discurso é caracterizado por ser constitutivo da vida social”. Como afirma Moita Lopes (2001, p.58): “Não há discurso que ocorra em um vácuo social. Focalizar o ir e vir da interlocução discursiva sem considerar a história, a cultura e a instituição é apagar as marcas sócio-históricas que nos fazem ser quem somos [...]”.

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Memória Social, na linha de pesquisa Memória e Linguagem, tem como objetivo investigar como o grupo de atores sociais envolvidos nesse estudo narram suas experiências relativas ao CPII e quais configurações de valores são referidas essas narrativas. Procuramos, ainda, examinar como se dá a atualização desses valores nos discursos dos participantes e de que maneira eles são evocados na construção discursiva de suas identidades.

Assim, a Sociolinguística Interacional, nossa perspectiva teórico-metodológica nesse trabalho, trata as identidades e os significados como co-construídos discursivamente na interação. A SI é essencial para trilharmos um caminho possível e respondermos as questões aqui propostas. A interação entre os indivíduos não se dá no vácuo: está sempre inserida em uma determinada situação social e cultural. Entendemos que a SI considera a co-construção de identidades e significados não apenas como contextualmente localizada no nível micro de uma interação específica, mas também culturalmente localizada. Não se trata de trazer para a análise do discurso categorias sociológicas prontas, mas sim de procurar ouvir as múltiplas vozes que falam dentro do texto, tanto no lugar do objeto (o conteúdo), como no lugar dos participantes.

Para compreender e analisar as identidades e os sentidos que vão sendo construídos pelos membros do Colégio Pedro II através de narrativas pessoais utilizaremos três categorias que serão fundamentais para ancorar a análise dos dados: enquadres, alinhamentos e pistas de contextualização, como veremos na próxima subseção. Será fundamental explicitar, posteriormente, o que entendemos por narrativa e, respectivamente, por identidade, pois, visamos responder as seguintes questões: Quais redes de valores, forjadas na memória oficial da instituição ou não, os narradores evocam ao contar suas histórias? Quais os sentidos que esses narradores atribuem discursivamente àquelas redes de valores?

### 3.3 CATEGORIAS DA SI: ENQUADRE, ALINHAMENTO E PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Na abordagem da SI, as categorias de enquadre, alinhamento e pistas de contextualização são de fundamental importância. Destacamos, em primeiro lugar, a categoria *enquadre*. O antropólogo inglês Gregory Bateson, propôs, em 1972, a noção de enquadre em sua teoria sobre a brincadeira e a fantasia, essencial para a análise de enquadres desenvolvida posteriormente

em 1974, por Goffman. Bateson, voltando a sua atenção para a natureza da interação e da comunicação humana, nos forneceu a noção de “*enquadre*” como “o conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem” (2002, p. 85). Tal pressuposto nos permitiu a descrição das situações em curso, importante para a investigação do intenso trabalho linguístico e social que envolve a co-construção do discurso naquele cenário. O enquadre ou “*frame*” delimita o que está acontecendo “aqui e agora” em uma interação. Para Bateson, o enquadre é um conjunto de instruções que orientam os participantes de uma interação sobre de que maneira as mensagens devem ser interpretadas em um determinado contexto.

Para interpretar o que está acontecendo numa dada interação é preciso interpretar um conjunto de sinais, verbais e não-verbais, que nos permitem inferir o enquadre ou enquadres dessa interação. São esses sinais que nos sugerem que uma determinada interação está se desenrolando como uma ofensa ou uma brincadeira, ou, se devemos interpretar um determinado enunciado como uma piada ou sarcasmo, se significa um conselho bem-intencionado, crítica ou ironia, e assim por diante. As mudanças com relação à orientação de falantes e ouvintes quanto à interpretação da interação são sinalizadas por convenções ou *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 2002). Estas pistas são fundamentais para observarmos os sinais ou traços, culturalmente convencionados e utilizados pelos participantes na interação. Podem ser de natureza linguística, como a seleção das palavras e das estruturas sintáticas, paralinguísticas, como pausas, ritmos de fala, entonações, hesitações e podem ser de natureza não verbal, como gestos, expressões faciais e posturas corporais.

Gumperz (2002) estuda como a variedade de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens em uma sequência conversacional são sinalizados pelo falante para que o ouvinte interprete a atividade que está ocorrendo. A interpretação da situação e do que está se passando no momento depende das inferências que estão ligadas ao conhecimento prévio dos participantes da interação, do conteúdo semântico de cada elocução e como elas se relacionam ao que as precedem ou as sucedem. Com base nas *pistas linguísticas*, os significados são co-construídos pelos participantes na interação. Os processos inferenciais possuem aspectos ligados a situações específicas em que parte da linguagem natural é pré-formulada, automática e ensaiada. O autor diz que as expressões pré-formuladas refletem estratégias conversacionais que favorecem condições para estabelecer contato pessoal e negociar interpretações que seriam compartilhadas. É o caso do “Bom dia” ou “Tudo bem?” quando encontramos alguém e queremos apenas



estabelecer um contato pessoal. Muitas vezes, usamos esses tipos de expressões para pedir uma informação ou como iniciadores de uma conversa. Segundo Gumperz (2002), a comunicação humana é revestida de sinais verbais e não-verbais adquiridos ao longo da vida, automaticamente produzidos e coordenados.

A noção de enquadre é desenvolvida por Goffman (2002), a partir de Bateson. Este sociólogo interessou-se pela construção e organização dos “eventos conversacionais” e situa o estudo da ação social na interação, privilegiando as perspectivas dos atores - os participantes da ação social. Para Goffman, os participantes de encontros sociais estão sempre se perguntando “o que está acontecendo aqui e agora?”, ou, “onde, quando e como se situa esta interação”. Goffman desenvolveu esta noção mostrando como, a cada momento, construímos e reconstruímos os enquadres de uma interação, assinalando a natureza dinâmica e fluida deste. Para Goffman, as mudanças na participação de falantes e ouvintes em uma interação constituem as mudanças de “*footings* ou *alinhamentos*”. Quando dois indivíduos se encontram estão conjuntamente envolvidos em uma atividade na qual um dos dois estará, a qualquer momento, expondo seus pensamentos e sentimentos sobre um assunto (GOFFMAN, 2002), havendo o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte. Goffman afirma que pistas linguísticas e recursos paralinguísticos e não verbais, como gesticulação, mudança de olhar, evidências de atenção, o que, para Gumperz, configura as convenções de contextualização descritas anteriormente, são importantes no gerenciamento da tomada de turno de cada participante. Essas pistas sinalizam a maneira como cada falante se alinha no discurso em relação à situação, às pessoas em interação e ao sentido que dão ao que dizem no momento. Elas fazem parte da noção de estrutura de participação e produção que Goffman (2002) desenvolveu como *footing*. Na produção do *footing*, que é introduzido, negociado, ratificado, co-sustentado e modificado na interação, as estruturas de participação estão sujeitas a transformações relacionadas às relações interpessoais. Para Goffman (2002), uma mudança de voz também é uma maneira de mudarmos nosso alinhamento em relação ao que acabou de ser dito. Assim, o autor explica que qualquer mudança de estrutura de participação e formato de produção numa conversa traz uma mudança de *footing*. Esta segunda categoria – *alinhamento* – pode ser definida como a “postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002, p. 107).

As noções de enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação foram trabalhados por Tannen e Wallat (2002). As autoras descrevem como os falantes operam suas mensagens através de uma informação pressuposta, os *esquemas de conhecimento*, e através das relações que os participantes co-constroem no momento da interação. Pistas contextuais e marcadores linguísticos ajudam na interpretação da mensagem através dos *esquemas de conhecimento* que os participantes compartilham ou co-constroem como um princípio organizador na interpretação do que está acontecendo. O termo “*esquema de conhecimento*” é usado pelas autoras para se referirem às expectativas dos participantes em interação em relação às pessoas, objetos, eventos e cenários do mundo, que fazem a distinção entre os alinhamentos que são negociados. Enquadres conflitantes podem se manifestar à medida que diferentes expectativas tentam se relacionar. Para que o ouvinte e o falante compreendam o (s) enquadre (s) de uma interação, é preciso que interpretem um conjunto de sinais verbais e não verbais, através dos quais é possível inferir o que está acontecendo numa dada interação no momento em que a mesma ocorre.

### 3.3.1 A co-construção do discurso no contexto interacional: a narrativa em foco

A variedade de tipos de histórias, resultante da própria diversidade característica das formas de interação humana, tem motivado abordagens pautadas em teorias linguísticas que ora complementam-se, ora opõem-se. Existem diferentes disciplinas e enfoques teóricos que partilham um interesse na narrativa e nos modos de contar histórias. As considerações que iremos abordar acerca do estudo da narrativa não se pretendem exaustivas neste trabalho. Elas visam a destacar os postulados teóricos de seus principais representantes no âmbito dos Estudos da Linguagem na perspectiva interacional, através de diferentes enfoques e reflexões. A partir da revisão dos diversos postulados teóricos, procuraremos, posteriormente, apresentar a definição de narrativa adotada no presente estudo.

A abordagem da Sociolinguística Interacional, que objetiva investigar a língua em uso na interação social, será a vertente teórica utilizada para a análise dos dados coletados nessa pesquisa. A Sociolinguística Interacional integra a área de estudo da análise do discurso, como vimos anteriormente. A partir dessa perspectiva, muitos estudos (BASTOS, 2004, 2005, 2006; LINDE, 1993; MISHLER, 1986, 1999; PINTO, 2001; RIBEIRO, 2001;

RIBEIRO e BASTOS, 2005; SCHIFFRIN, 1996; TANNEN, 1984) têm abordado a narrativa através do exame de suas funções interacional e social, da criação da coerência em histórias de vida, do papel do ouvinte como co-constitutor do relato.

Iniciaremos nossas reflexões pelos estudos narrativos no campo da Linguística marcado pelos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). A narrativa, de acordo com Labov (1972), é “um método de recapitular experiências passadas combinando uma sequência de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram” (LABOV, 1972, p. 359). Uma série de orações independentes – chamadas por Labov de orações narrativas – ordenadas em sequência temporal (na mesma sequência cronológica das ações da experiência narrada) formam o “esqueleto” de uma narrativa.

Os elementos constitutivos da estrutura narrativa Laboviana (1972) são:

- um **resumo**, muitas vezes presente, informando sobre o que é a narrativa, mas também sinalizando seu ponto, a razão pela qual é contada;
- a **orientação**, que contextualiza o que será narrado, ou está sendo narrado, identificando o tempo, o local, os personagens, ou seja, fornecendo o cenário, as condições, a localidade e os envolvidos na ação que virá a seguir;
- uma sequência de orações que remetem a eventos no passado, que é a **ação complicadora**, essencial à narrativa e que contém o evento narrado em si;
- uma **resolução** que fecha essa série de, no mínimo, duas ações narrativas (resultado das ações complicadoras);
- a **coda**, mais ao fim da narrativa, que pode conter observações gerais ou apresentar os efeitos do que foi narrado sobre o narrador, re-situando o narrador e seu interlocutor no tempo presente da conversa. Pode ser também avaliativa, sobre o mundo, o narrador ou o que este fez ou não e poderia ou não ter feito;
- a **avaliação** que reforça o ponto da narrativa e lhe confere carga dramática. A avaliação pode ser **encaixada**, ou seja, o narrador pode avaliar o evento, animando a própria voz ou a de outra pessoa, sendo um recurso que enfatiza a função dramática da cena narrada. Nesse caso os elementos avaliativos podem surgir através de intensificadores (por exemplo, uso de gestos ou fonologia expressiva), de comparadores (por exemplo, perguntas, frases negativas ou imperativos), de correlativos (por exemplo, uso de gerúndios, participios) e de explicativos (por exemplo, qualificadores ligados por conjunções). Ou a avaliação pode ser **externa**, quando o

narrador interrompe o curso de sua narrativa e emite uma observação avaliativa, ou seja, uma opinião, emoção, atitude, acerca do que conta, constituindo-se em uma seção específica. O narrador, assim, pode estabelecer uma conexão entre a interrupção da ação e o ponto da narrativa, chamando maior atenção sobre este para o ouvinte.

Tais partes estruturam uma narrativa canônica, dotando-lhe de coerência. Não há, entretanto, uma ordem fixa para a apresentação desses componentes, pois “as narrativas, ao serem localmente produzidas, podem ser diferentemente articuladas, dependendo do objetivo do narrador, de seu público e do contexto onde se encontram os interlocutores” (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p.43).

A *orientação*, a *ação complicadora* e a *avaliação* são fundamentais na caracterização de uma narrativa, embora somente a *ação complicadora* seja obrigatória. Labov (1972) define uma narrativa mínima a partir da delimitação de, pelo menos, duas *orações narrativas*, ou seja, orações ordenadas no passado.

A narrativa laboviana se caracteriza por duas funções: a referencial, da qual dão conta pelos menos duas orações narrativas ordenadas temporalmente, correspondendo a duas ações no passado, e a avaliativa que remete ao ponto da história. O autor ressalta que os eventos da biografia do falante são emocional e socialmente avaliados na estruturação das narrativas. Na avaliação, o narrador apresenta sua opinião, expressa suas crenças (LINDE, 1993), indicando a razão de ser da história.

O esquema narrativo proposto por Labov foi revisto em muitos estudos, a partir de uma perspectiva interacional, sendo considerado um importante recurso na investigação envolvendo a relação da língua com a construção de significados na interação social através da análise de narrativas (BASTOS, 2004, 2005, 2006; LINDE, 1993, 1997; MISHLER, 1986, 2002; NORRICK, 2000; PINTO, 2001; SCHEGLOFF, 1997; SCHFFRIN, 1996). No entanto, estes pesquisadores formularam críticas, em relação à estrutura laboviana, considerando que esta abordagem não focaliza aspectos contextuais da narrativa referentes aos valores sócio-culturais que informam e fundamentam a própria produção discursiva. Neste sentido, certos elementos constituintes da estrutura narrativa de Labov foram “revistos e ampliados” como “os conceitos de contável” (LINDE, 1993), de ponto (BASTOS, 1995; QUENTAL, 1995) e de avaliação (LINDE, 1993, 1997; TANNEN, 1989), enfatizando a complexidade da produção narrativa (cf. BASTOS, 2005).

A abordagem laboviana tem sido bastante fecunda pela quantidade de outros trabalhos e abordagens que gerou. No presente trabalho, consideramos a posição laboviana relativa aos critérios definidores de uma narrativa, embora não tomados em sua acepção mais estritamente canônica. A noção de avaliação do modelo laboviano nos ajuda a compreender por que a história está sendo contada, que sentidos estão sendo criados e que identidades estão sendo construídas através da sequência de eventos. A avaliação é a parte da narrativa que revela o que o falante espera do outro participante da interação e também mostra como o falante está se posicionando com relação ao evento narrado.

Ao recorrermos à revisão de literatura acerca de narrativas, verificamos que as práticas narrativas estão “entre as práticas discursivas mais estudadas em pesquisas sobre a relação entre o discurso e as identidades sociais”, assinala Moita Lopes (2001, p. 62). Riessman (2001, p. 696) chama a atenção para o fato de que, no final do século XX, os estudos narrativos não mais se restringem aos estudos literários, mas estão presentes, segundo ela, em “quase todas as disciplinas e profissões” (2001, p. 696). A autora compreende as narrativas como representações da experiência vivida. Sendo, portanto, representações/construções da experiência, as narrativas têm um inevitável caráter interpretativo.

Outro aspecto também importante é que “em diferentes tempos, em diferentes ocasiões, e para diferentes ouvintes, as pessoas fazem diferentes relatos dos mesmos fatos e oferecem diferentes razões para esses fatos” (LINDE, 1993, p. 4). Essas histórias diversas baseadas em fatos que seriam supostamente os mesmos remetem não só à concepção das narrativas serem representações/construções/interpretações feitas no presente de eventos passados (RIESSMAN, 1993), mas também às noções de tempo narrativo e perspectiva do presente (BASTOS e SANTOS, 2006; MISHLER, 2002).

Sobre o processo de construção de narrativas pessoais, Mishler afirma que “o ato de narrativizar reatribui significado aos eventos em termos das suas consequências, isto é, de como a história se desenvolve e termina” (MISHLER, 2002, p. 106). Ou seja, o ordenamento temporal característico das narrativas seria apenas “uma estratégia para organizar os eventos em um enredo” (MISHLER, 2002, p. 106), pois, com efeito, os enredos “são governados como um todo por seus modos de finalização” (MISHLER, 2002, p. 104).

Dentro da perspectiva sócio-interacional que orienta nossa análise, consideramos as narrativas como construções situadas da experiência, o que colocará em evidência o contexto em

que a narrativa ocorre e permitirá problematizar a relação entre os eventos e a narração dos eventos. Utilizamos as colocações de Riessman, que trata as narrativas como *representações* da experiência vivida. Segundo ela, “os indivíduos constroem ações e eventos passados em narrativas pessoais para reivindicar identidades e construir vidas” (RIESSMAN, 1993, p. 2).

Mishler (1986) foca o processo de co-construção narrativa, em situações de entrevista a partir do esforço conjunto dos participantes durante a interação. Analisa o trabalho de produção de histórias em entrevistas de pesquisa, como é o caso do presente estudo, observando a estrutura do relato como co-construída entre os falantes. Ele aponta como o interlocutor pode facilitar ou não a co-construção narrativa, considerando ratificações, hesitações ou até mesmo interrupções do relato. Ressalta a importância do contexto cultural e de sua influência sobre a constituição da narrativa. Aborda também a coerência na narrativa, observando o contexto social e cultural no qual narrador e audiência se inserem e considera que a construção de sentido se faz através de premissas culturais que falantes e ouvintes projetam no discurso.

Mishler (2002) também critica o modelo descritivo de ordem temporal/cronológico na narrativa proposto por Labov. O autor mostra como a abordagem do tempo narrativo se baseia na organização das experiências do narrador, sem seguir necessariamente uma ordenação cronológica. A partir da perspectiva presente, o narrador pode realizar uma revisão contínua de histórias de vida, imprimindo novos significados a episódios passados:

A doutrina central nos estudos de identidade e desenvolvimento humano, de que o passado é fundamento imutável para predizer o futuro, é indefensável. Um modelo narrativo/experiencial do tempo oferece um ponto de partida alternativo para a pesquisa sobre a narrativa e o desenvolvimento humano, que propõe novas perguntas e exige novos métodos e conceitos que possam se provar mais adequados, para estudar cada vida em seu contexto, do que aqueles que herdamos dos modelos e pressupostos do tempo do relógio (2002, p. 105).

As narrativas, segundo Moita Lopes (2002, p.64):

como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social [...]. O ato de contarmos e ouvirmos histórias tem um papel crucial na construção de nossas vidas e das vidas dos outros, já que as histórias sobre mim mesmo são igualmente sobre como vejo os outros.

Como Bruner afirma (1987, p.15 apud MOITA LOPES, 2002, p.64) “nos tornamos as autobiografias narrativas pelas quais contamos nossas vidas” ou ainda, como Linde indica (1989, p. 1 apud MOITA LOPES, 2002, p. 64) “a narrativa é usada para criar [um] sentido interno de si-mesmo, e como um dos mais importantes recursos que usamos para transmitir e

negociar este si mesmo com os outros”. Assim, no desenrolar de nossas vidas e das histórias que contamos, nos envolvemos na reconstrução de nossas identidades sociais, uma vez que essas histórias expressam o nosso eu, quem somos e como chegamos a ser o que somos. As narrativas são elementos cruciais para o desenvolvimento do processo de construção e reconstrução de identidades sociais.

Abordando também diferentes dimensões do ato de contar histórias, Linde (1993) retoma e revisa o esquema de Labov, focalizando a narrativa a partir da noção de *história de vida*, uma unidade oral da interação social. A autora destaca o aspecto heterogêneo e descontínuo das histórias que são construídas e transformadas a cada situação interacional de narração, acrescentando novas experiências pessoais ou reinterpretando antigas situações.

Linde (1993) aponta que a narrativa não só ocorre a partir da relação com o interlocutor, como também, através dela, pode-se criar a interação com o outro. A autora fala, ainda, sobre a gama de relações estabelecidas no contar histórias: a relação do narrador com o interlocutor; do narrador com os personagens da narrativa; as relações entre os personagens da narrativa; do interlocutor com os personagens da narrativa e do interlocutor com a narrativa.

Nas histórias de vida, Linde (1993) identifica três unidades discursivas: narrativa, crônica e explicação. Narrativa é um método de recapitular experiência passada unindo uma sequência verbal a uma sequência de eventos, que se supõe terem acontecido (LABOV, 1972 *apud* LINDE, 1993, p. 68). Linde acrescenta que o mais importante em uma narrativa é que não somente o falante conte esses eventos como se eles tivessem acontecido, mas que estratégias de coerência sejam usadas para despertar interesse em ouvi-la. A narrativa é socialmente construída pelo desejo individual de que nossa vida seja entendida como coerente (LINDE, 1993). O senso comum, crenças compartilhadas entre um grupo de uma mesma cultura, é uma das estratégias de coerência na negociação das expectativas entre o falante e o ouvinte, que se apresenta numa organização representativa de um padrão social, entendido como natural e estável (LINDE, 1993).

Na conceituação de Linde, uma outra maneira de contar história de vida é através de *crônicas*, que estão relacionadas às narrativas, mas possuem características um pouco diferentes. Diferentemente da narrativa, a crônica é a recontagem de uma sequência de eventos que não possui um único e unificador ponto avaliativo. Numa conversa, a crônica é usada como fator interativo quando o falante precisa completar uma informação para o ouvinte (LINDE, 1993).

Outra característica da crônica é a pressuposição de que a ordem da narração seja a ordem dos eventos. A crônica não é uma unidade aberta e descontínua no tempo e não possui os elementos que constituem as narrativas – sumário, resolução e coda. Os eventos são avaliados separadamente e não em uma sequência como um todo para construir o ponto da narrativa.

A terceira e última unidade discursiva que pode ocorrer dentro da história de vida é a *explicação*. Esta “começa com a afirmativa de alguma proposição a ser comprovada, seguida de uma sequência de afirmativas sobre as razões do motivo pelo qual deve-se acreditar na proposição, frequentemente usando os marcadores porque e então” (LINDE, 1993, p. 90-91).

O capítulo seguinte abordará a análise das entrevistas através de segmentos discursivos que englobam narrativas, crônicas e explicação/argumentação.

Tannen (1989, p. 28) considera a narrativa “uma estratégia de envolvimento. As histórias mais comuns estão relacionadas a experiências pessoais e incluem a expressão de sentimentos como reação aos eventos narrados”. Para ela, o termo “envolvimento” é essencial para enfatizar a natureza interativa da conversação. Todo uso da linguagem acontece de uma forma dialógica, já que ouvir requer interpretação assim como o ato de falar, que simultaneamente projeta o ato de ouvir. A autora concebe as estratégias de envolvimento atuando em dois níveis: de um lado, o som e o ritmo, e de outro, o significado através da participação mútua na construção do sentido. Dessa forma, o som e o sentido operam ao mesmo tempo na linguagem, pois ela conecta esses dois tipos de universo.

Para Tannen (1989), as estratégias de envolvimento são as forças básicas no discurso conversacional. Além de envolverem falante e ouvinte, envolvem também os demais participantes da interação. Em nossa análise, adotamos as estratégias de envolvimento analisadas por Tannen no capítulo 4, a saber: as repetições e o diálogo construído. As repetições, a partir do ponto de vista da interação, são responsáveis por atingir objetivos sociais ou, simplesmente, funcionam como elementos que gerenciam a conversa. O diálogo construído dá voz a personagens não necessariamente presentes na interação, ocasionando a imaginação de uma cena e, conseqüentemente, funciona como fonte de emoção e envolvimento no discurso. Para a autora,

a construção de diálogo cria envolvimento por conta dos seus efeitos rítmicos, sonoros e internamente avaliativos. O diálogo permite que falantes e ouvintes criem os seus entendimentos a partir de suas próprias associações [...]. Esta participação ativa na construção do significado contribui para a criação do envolvimento, portanto, o entendimento no discurso é, em parte, emocional (TANNEN, 1989, p. 133).



Trabalhar com narrativas é, portanto, uma atividade interpretativa. O quê faz com que determinado segmento discursivo seja entendido como uma narrativa depende do conceito que utilizamos na análise. Assim, cada teórico acima mencionado forneceu subsídios fundamentais para o estudo da narrativa presente nesta pesquisa. Para uma maior compreensão do aspecto estrutural da narrativa, utilizamos o conceito elaborado por Labov. Desse mesmo autor, ressaltamos a importância da avaliação, uma vez que do ponto de vista interacional, ela é a parte da narrativa que revela aos participantes como a história deve ser compreendida e demonstra os posicionamentos dos indivíduos. No tocante à definição da narrativa, na sua relação com as histórias de vida, Linde (1993) torna-se mais eficiente. Nas histórias de vida, a autora identifica três unidades discursivas, sendo elas de grande valia para este estudo, uma vez que revelam os posicionamentos dos sujeitos dessa pesquisa através das avaliações. Tannen (1989) mostra-se relevante ao considerar as narrativas como estratégias de envolvimento, considerando-as forças básicas no discurso conversacional. No presente trabalho, entendemos que a narrativa é uma reconstrução da experiência, no sentido de que reconstruímos as histórias que contamos no aqui e agora da interação. A narrativa também implica em uma sequência temporal. Essa sequência é fundamental, pois é a partir dela que é possível inferir causalidade e construir coerência, de acordo com Linde (1993). A ordenação temporal dos acontecimentos em uma narrativa permite mostrar como “chegamos a ser o que somos” (LINDE, 1993, p. 3). O ato de narrar versões de experiência pessoal em diferentes tempos, em diferentes ocasiões, e para diferentes ouvintes, seja daquilo que vivenciamos, ou gostaríamos de fazer crer que vivenciamos, remetem à concepção das narrativas serem representações/construções/interpretações feitas no presente. Temos, no discurso narrativo, material potencialmente repleto de pistas sobre como queremos que outros nos vejam, mas também sobre quem somos. Qualquer que seja a função na interação, as narrativas nos dizem quem somos e quem não somos, sendo centrais para nossas identidades sociais e culturais, pois, através delas, construímos nossos selves, os selves do outro, além de construirmos relações com o mundo que nos cerca (cf. BASTOS, 2005).

Nos segmentos discursivos que serão analisados no próximo capítulo, as narrativas funcionam como instrumentos de organização do discurso, que possibilitam as construções de conhecimentos sobre quem somos na vida social. Portanto, interessa-nos o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais dos membros do Colégio Pedro II e como essas narrativas podem oferecer uma janela para a compreensão dos valores que estão associados

ao sentimento de pertencimento na relação que estes membros têm com o Colégio. É por meio da investigação da narrativa que podemos compreender como as pessoas relatam a sua vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros.

### 3.3.2 A construção de identidades através de narrativas

O relato das histórias que vivenciamos é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos (re)-construindo no próprio ato de relatar histórias para novos/mesmos interlocutores em outros momentos e espaços, pois quando se pergunta a alguém sobre sua identidade, uma história logo aparece [uma vez que] nossa identidade não está separada do que se passou (MOITA LOPES, 2001, p.65)

No presente estudo, abordaremos as narrativas de experiências pessoais como unidades discursivas através das quais elaboramos identidades. Cabe esclarecer que adotamos a noção de construção de identidade como um processo dinâmico, que se realiza a partir de um complexo trabalho social e linguístico presente nas interações. Dessa forma, contar histórias é contar para os outros quem somos e como queremos ser vistos e entendidos por eles, dando sentido as nossas experiências (BRUNER, 1997; JOHNSTONE, 2001; LINDE, 1993; OLIVEIRA; BASTOS, 2002). Quando contamos uma história estamos dando sentido à vida, ao mesmo tempo em que estamos agindo no mundo social. Portanto, “as histórias e o ato de contá-las legitimam certos sentidos e relações de poder em contextos institucionais específicos ao posicionarem uns personagens em relação aos outros da mesma forma que posicionam os personagens em relação aos interlocutores” (MOITA LOPES, 2002, p.65).

Quando contamos histórias, construímos um mundo, num determinado tempo e lugar, no qual circulam pessoas que conversam, pensam, etc. Ao criar esse universo narrativo, estamos necessariamente mostrando quem somos, ou, algumas dimensões de quem somos.

Para tratar dessa noção dinâmica e situada da construção identitária, muitos autores se apoiam nos estudos interacionistas de Ervin Goffman. Goffman chama a atenção para a necessidade premente de se investigar interações face a face. O autor define interação como o cenário estabelecido pelos interactantes, em que estes têm oportunidade de enunciar diferentes opiniões, atentando para os aspectos paralinguísticos, prosódicos (tom de voz), lexicais (vocabulário), sintáticos e pragmáticos e não verbais da linguagem em uso.

Segundo ele, os fenômenos sociais se manifestam nas relações entre indivíduos, em encontros sociais que representam, em sua essência interacional, as estruturas sociais, culturais e políticas da sociedade à qual os interlocutores pertencem.

A principal noção que subjaz aos estudos de Goffman é a de que o *eu* do indivíduo, ou ator social, é um elemento socialmente construído. Suas teorias podem ser sistematizadas em quatro aspectos fundamentais (BRANAMAN, 1997): o primeiro aspecto demonstra a essência performática do *eu* que os atores sociais imputam à interação com outros interlocutores (GOFFMAN, 2007); o segundo aspecto indica que a capacidade do indivíduo em manter um grau de respeitabilidade de seu *eu* frente a outros interlocutores depende do acesso que aquele indivíduo tem às normas ou regras sociais da cultura dominante (GOFFMAN, 1988); o terceiro aspecto indica a concepção que Goffman possui sobre a natureza da vida social, em cujas análises este eminente sociólogo utilizou diversas metáforas para se referir aos eventos do cotidiano, tais como, teatralidade, jogos, dramas, dentre outras, que sinalizam o aspecto performático da vida social (GOFFMAN, 2007); o quarto aspecto é o fato de que, para Goffman, a experiência social é governada eminentemente por “enquadres” (*frames*), cuja relevância está exatamente em demonstrar que os eventos, ações, performances e os *eus* não representam significados *per se*, mas dependem dos quadros para co-construírem e representarem significados culturais através da linguagem em uso (GOFFMAN, 1974).

Considerando a identidade a partir das estratégias conduzidas no jogo da interação, Goffman nos mostra a importância da construção narrativa através da qual se dá a representação de eu. Utilizando também a metáfora teatral, Goffman (1974) examina a ocorrência de narrativas nas interações sociais. A partir desta perspectiva, observa que indivíduos passam a maior parte do tempo de suas conversas, narrando experiências passadas, acontecimentos, opiniões. Para o autor, “a narrativa é sempre uma dramatização que tem que envolver sua platéia” (GOFFMAN, 1974, p.504).

Diante do exposto, a identidade é concebida como um construto sócio-cultural engendrado nas interações discursivas. Podemos dizer que discurso e identidade estão relacionados a todo o momento através das situações comunicativas, pois, é no discurso que construímos e atualizamos nossas múltiplas identidades, de acordo com nossos interlocutores e com o contexto da interação.

Passaremos, no próximo capítulo, à análise dos dados. Reiteramos que utilizaremos apenas o grupo focal dos docentes e discentes. O grupo focal dos ex-alunos não será analisado nesta dissertação; apenas iremos utilizá-lo como *corpus* secundário quando necessário nas demais análises.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

As narrativas, além de expressarem experiências pessoais de suas vidas, seus afetos, elas também nos fornecem ricos subsídios sobre o lugar, a história, e, sobretudo, o contexto institucional em que ocorrem. Partindo do conceito elaborado por Halbwachs – no qual a coesão social obtida pela “adesão afetiva” determina no indivíduo um sentimento de pertencimento a um grupo com o qual compartilha memórias (HALBWACHS, 2004, p. 38) – procuramos investigar a quais configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II os participantes dessa pesquisa recorrem ao contar suas experiências relativas à instituição. Buscamos, ainda, rastrear que sentidos os narradores atribuem a esses valores durante a reconstrução de suas experiências no momento da interação.

Segundo Oliveira e Bastos (2001), pesquisas de diferentes tradições têm discutido como os indivíduos se apresentam ao contarem histórias, como se constroem narrativas de experiência pessoal e quais recursos são utilizados na construção da imagem positiva do narrador. Nessa vertente, o papel que as narrativas desempenham no processo de construção das identidades sociais é enfatizado (BAMBERG, 2002; BAUMAN, 1986; BROCKMEIER e CARBAUGH, 2001; BRUNER, 1990; LINDE, 1993; MISHLER, 1986, 1999; MOITA LOPES, 2001; OLIVEIRA e BASTOS, 2002; PINTO, 2001; RIBEIRO, 2001; SACKS, 1984; SCHIFFRIN, 1996). A identidade é, portanto, uma das questões centrais no estudo da narrativa. A formulação das diferentes facetas identitárias é considerada um processo dinâmico que se realiza a partir de um complexo trabalho social e linguístico nas interações (GOFFMAN, 2002). E a narrativa contribui para a constituição e exposição da identidade como um construto social, situando o narrador tanto em um universo sócio-cultural, quanto interacional, através de sua produção discursiva (BASTOS, 2005; LINDE, 1993; SCHIFFRIN, 1996).

Cabe destacar que em vários segmentos discursivos que serão analisados a seguir, observamos uma alta frequência de determinadas estratégias discursivas (TANNEN, 1989) que criam envolvimento, tais como: a repetição e o diálogo construído. A repetição e o diálogo construído, este tradicionalmente concebido como discursos direto e indireto, constituem pistas linguísticas importantes na construção de narrativas, na medida em que tais recursos ajudam no estabelecimento da coerência e modulam o envolvimento nos termos de Tannen (1989). Além disso, tais pistas servem para focar a atenção, reforçar as avaliações e facilitar a verbalização e a

memória no processo de recordar os acontecimentos. A função maior da repetição é a criação da coerência como envolvimento interpessoal, e a estratégia do diálogo construído revela uma criação na medida em que se transpõe o discurso de um falante em uma dada situação comunicativa inserindo-o em um outro contexto comunicativo, em um outro tempo e com outra configuração de participantes. Explicitaremos, com mais profundidade, tais categorias ao longo das análises que constituem este capítulo.

Para operacionalizar a análise dos dados, utilizaremos a noção de unidades temáticas ou tópicos temáticos (DANTAS, 2007). Analisando o percurso narrativo dos professores e dos alunos, observamos que as histórias podem ser agrupadas a partir de unidades temáticas maiores, que irão compor a abertura das subseções. Assim, temos a primeira unidade temática – que se refere a ser aluno do Pedro II. Nesta unidade, traremos segmentos discursivos de alunos e dos professores. A segunda unidade temática refere-se a ser professor do Pedro II na visão dos próprios professores e analisaremos como eles narram essa experiência. A terceira unidade temática refere-se ao ingresso de professores e alunos na instituição e, por fim, a quarta unidade temática refere-se à valorização da tradição dentro da escola na percepção dos entrevistados.

A seguir, veremos, através de segmentos discursivos dos grupos focais, como é ser aluno do Colégio Pedro II, na visão dos próprios alunos e na visão dos professores dessa instituição de ensino.

#### 4.1 AS DIVERSAS PERCEPÇÕES DE SER ALUNO DO CPII

“Quem é que tem uma peninha na gola e que tem fama de ser vagabundo, mas, que conquista o coração de todo mundo... Pedro II” (PEDRO, GF 08072010, p. 53).

Antes da qualificação, o objeto dessa pesquisa estava vinculado aos símbolos do Colégio Pedro II. Estes símbolos estavam representados pela tabuada, pelo uniforme, pelo hino e pela bandeira do colégio, como anteriormente descrito na seção 3.1. Durante a qualificação, a banca sugeriu dois caminhos: realizar uma descrição densa nas práticas em que esses símbolos apareceriam ou investir na narrativização das experiências dos membros do Colégio Pedro II. Tendo em vista que as narrativas como constituidoras de identidades foram ganhando um lugar de destaque e relevância nesse trabalho, resolvemos investir no segundo caminho apontado na qualificação: explorar a narrativização das experiências de pertencer ao Colégio Pedro II.

Iniciamos os grupos focais dos docentes e discentes com a leitura de uma citação de Nelson Rodrigues: “Um aluno do Pedro II, mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu no meio de uma multidão. Ele não é parecido com ninguém”.<sup>6</sup>

Quando essa citação foi enunciada para os professores e alunos, queríamos observar o que essa citação suscitava nos participantes dos grupos. Vejamos, a seguir, o segmento de Aurora, professora de Biologia e que ingressou no ano de 2008 na instituição:

### Segmento 1

Aurora<sup>7</sup> Bom, eu fiquei pensando na situação, olhando pra uma multidão, sem uniforme, eu não diria, “Este é do Pedro II”. Acho que essa sensação não é do observador, ela é interna. Ele se sente diferente na multidão. Ele é, ele foi um aluno do Pedro II. E isso marca para o resto da vida. Ele carrega isso. É uma coisa que me assustou um pouco [...]. Eles carregam com orgulho a questão de ser, de pertencer ao Pedro II (GF 17122009 p.137).

No segmento acima, Aurora inicia sua narrativa apresentando-nos o ponto da história, que foi desencadeado pela leitura da citação de Nelson Rodrigues: ser aluno do CPII. Em seguida, Aurora apresenta, nos termos de Labov (1972), a orientação, contextualizando o que será narrado. Dessa maneira, a docente identifica os personagens (ela própria / os alunos) envolvidos na ação que virá a seguir. Neste segmento os personagens estão caracterizados pelo uso do pronomes pessoal reto ELE – referindo-se ao aluno do Pedro II.

Enquanto Aurora destaca o valor de ser /ter sido um aluno do Pedro II (“marca para o resto da vida”; “ele carrega isso”), a ponto de marcar para sempre sua vida, de carregarem esse sentimento de orgulho consigo, ela ressalta o choque (“é uma coisa que me assustou um pouco”) pelo qual passou ao ingressar na instituição de ensino. Esta outra parte da narrativa poderá ser visualizada na outra unidade temática, referente ao ingresso no CPII, que será discutida na seção 4.3.

<sup>6</sup> Esta citação foi retirada do livro *Ao Pedro II, Tudo ou Nada?*, organizado por Mirian S.Cavalcanti. É parte também da crônica escrita por Nelson Rodrigues sob o título “Bagunça Genial” publicado no *Jornal dos Sports* em 08/10/63.

<sup>7</sup> Os nomes das instituições e das pessoas que aparecem como personagens das histórias narradas são fictícios para preservarmos a identidade de ambos.

Ao final de sua narrativa, Aurora apresenta a coda, ou seja, os efeitos do que foi narrado, re-situando o narrador e seu interlocutor no tempo presente da conversa (“eles carregam com orgulho a questão de ser, de pertencer ao Pedro II”). Ser aluno, para Aurora, envolve o sentimento de pertencimento, de afeto que esses alunos têm pela instituição, que se perpetua até os dias atuais. Esse lado afetivo também foi comentado por outro docente, Sandro, professor de Física, que ingressou em 1996:

## Segmento 2

Sandro        A minha percepção da frase do tricolor Nelson Rodrigues... a dimensão mitológica do aluno do Pedro II como algo especial, diferenciado... Quando eu cheguei aqui em 96, “Ah, o aluno do Pedro II”. Eu fiquei meio decepcionado. O nível que eu imaginava do aluno do ponto de vista do desempenho, não é tão diferente do aluno lá de fora. Mas, tem uma diferença que não existe em nenhum lugar que eu trabalhei, que é a questão afetiva com os professores, com os colegas e com a escola. Eu nunca vi. Eu trabalhei em escola particular, de classe popular, classe média, classe média alta, em escola pública e estadual e nunca vi um aluno diferenciado como vi aqui. Na questão da afetividade. Com os professores, com a escola. Isso aí é realmente diferenciado (GF 17122009, p. 144).

Sandro apresenta o ponto de sua narrativa: “a dimensão mitológica do aluno do Pedro II como algo especial, diferenciado”. Sandro inicia sua narrativa contando a sua experiência pessoal ao ingressar no Pedro II (“Quando eu cheguei aqui em 96”) e utiliza a estratégia do diálogo construído, animando a voz de outra pessoa (“Ah, o aluno do Pedro II”), sugerindo que o aluno do Pedro II seria um aluno diferente dos demais. Mas, logo em seguida, faz uma avaliação (“Eu fiquei meio decepcionado”) e justifica o porquê de sua decepção ao ter depositado uma grande expectativa em relação ao desempenho escolar do aluno do CPEI (“O nível que eu imaginava do aluno do ponto de vista do desempenho, não é tão diferente do aluno lá de agora”). Porém, ele afirma existir um diferencial no aluno do Pedro II, “que não existe em nenhum lugar”: “a questão afetiva com os professores, com os colegas e com a escola”. Através de uma orientação detalhada, o professor ilustra o amplo universo educacional constitutivo de sua experiência docente: (“Eu trabalhei em escola particular, de classe popular, classe média, classe média alta, em escola pública e estadual e nunca vi um aluno diferenciado como vi aqui”). Sandro destaca,



ainda, o afeto com a instituição de ensino e seu corpo docente como característica exclusiva dos alunos do Pedro II (“Na questão da afetividade. Com os professores, com a escola”). Por fim, conclui sua narrativa com a coda (“Isso aí é realmente diferenciado”), na qual reitera o aspecto da diferenciação daqueles discentes.

É possível perceber, através desses dois segmentos discursivos do GF dos professores, que ser aluno do Pedro II, na perspectiva dos docentes, traz um diferencial impregnado de afetividade que é inerente ao corpo discente dessa instituição de ensino. A relação afetiva dos alunos para com seus professores e seu colégio, assim como o orgulho em pertencer ao “Colégio Pedro II”, distinguem esse alunado.

#### 4.1.1 “A gente aprende a ser cidadão [...] dentro da sala de aula”

A capacidade de reflexão e crítica dos alunos do Colégio Pedro II foi abordada pela professora de Português/Literatura, Débora, ingressante no ano de 2005: “É a politização do aluno, essa capacidade do aluno do Pedro II de articular conhecimentos diversos sem se perder” (GF 17122009, p. 141-142). Tal particularidade também foi abordada no grupo focal de ex-alunos, quando Leonardo mencionou que “o aluno do Pedro II, naquela época, tinha atitude política já” (GF 08072010, p. 15). Da mesma forma, tal característica foi destacada pelo grupo focal dos alunos, como podemos observar abaixo:

#### **Segmento 3**

Isadora Mas eu acho que é alguma coisa que a gente consegue, é tipo uma consciência crítica, muito, muito maior do que qualquer outro aluno...E a gente não sente isso porque a gente não tem...eu acho que é um nível muito semelhante que a gente tem, entendeu? Quando...a gente não sente isso aqui dentro, mas, lá fora, com certeza a gente sente quando a gente conversa com pessoa de escola municipal, com certeza. Não é preconceito, não é nada. É porque a gente sente mesmo. Por que eles não carregam a bagagem crítica que a gente carrega [...]. A gente aprende a ser cidadão, eu acho, que dentro da sala de aula, o que não acontece em outros lugares (GF 05102010, p. 164).

Isadora constrói um relato que escapa à classificação de narrativa nos moldes labovianos e se aproxima ao que Linde (1993) chama de crônica. Para a autora (1993, p.85), o objetivo da crônica é “recontar uma sequência de eventos que não tem um ponto avaliativo unificado”.

A consciência crítica apontada pela aluna é uma característica que diferencia os alunos do Pedro II das demais redes de ensino, como enfatizou Isadora (“é tipo uma consciência crítica, muito, muito maior do que qualquer outro aluno”). Através da repetição do advérbio “muito”, Isadora enfatiza que os alunos do Pedro II estão bem mais à frente do que qualquer outro. Para ela, os alunos do Pedro II compartilham o mesmo nível intelectual, mas isso não é sentido dentro da escola. Isso só é percebido quando conversam com outros alunos, de outras escolas. Isadora afirma “que eles não carregam a bagagem crítica que a gente carrega”. Ou seja, tal “bagagem” é uma característica inerente aos alunos do Pedro II somente. É um diferencial. “A gente aprende a ser cidadão, eu acho, que dentro da sala de aula, o que não acontece em outros lugares”. O Colégio Pedro II, através de seus membros, é responsável pela formação desse ser cidadão e, nenhuma outra escola possui tal particularidade, na visão de Isadora. É uma característica única e exclusiva dos alunos do Pedro II. Outra aluna – Renata – também menciona, de forma implícita, essa questão da cidadania: “Eu acho que muitas coisas a gente aprende e a gente não tá nem percebendo, assim, sabe, que a gente tá assimilando que é uma coisa, né... vai além da matéria... vai além de só pegar os livros, sentar e estudar” (GF 05102010, p. 172).

Em todos os grupos focais, os participantes introduziram tópicos relativos à cidadania e à politização, sugerindo-os como alguns dos vetores que potencialmente explicariam a(s) marca(s) de pertencimento à instituição.

No segmento abaixo, observamos a aluna Branca usar a narrativa como uma estratégia para ilustrar a forma como o tópico cidadania/política integra as práticas discursivas daquela escola.

#### **Segmento 4**

Branca De pensar assim, às vezes a gente fica assim... “ah, um professor faltou! Teve algumas vezes, já aconteceu, que o professor faltou, tinham dois tempos livres e eu me vi já várias vezes conversando sobre assuntos que eu sei que outras pessoas em tempos livres não iam conversar sobre isso. Política, por que que a gente tem uma visão à frente, por que que o pobre, assim, que mora em favelas, em comunidade carente, muitas vezes não tem o sonho deles... o meu pai

morava no Morro da Mangueira e o sonho da minha avó era que ele fosse farmacêutico. Era uma coisa muito limitada, sabe. Ela não conhecia. Não limitada porque ela é burra, mas, limitada porque ela não conhecia o mundo lá fora e a gente um dia estava discutindo sobre isso e eu acho que é uma coisa do Pedro II sim, quê outro aluno estaria discutindo sobre essas coisas no tempo livre em que o professor faltou, sabe? Eu acho que é uma coisa do Pedro II, do aluno do Pedro II, isso aí (GF 05102010, p. 171).

Branca inicia sua narrativa com uma série de ações complicadoras, ou seja, uma sequência de orações que remetem a eventos no passado (“já aconteceu, que o professor faltou, tinham dois tempos livres”), mas, no final dessas ações, ela nos informa sobre o tema de sua narrativa, ou seja, apresenta o resumo (“eu me vi já várias vezes conversando sobre assuntos que eu sei que outras pessoas em tempos livres não iam conversar sobre isso”). Branca, ao mesmo tempo em que exerce o papel de narradora, também exerce o papel de personagem, conferindo dramatização à cena narrada. Em seguida, destaca o assunto que é abordado nos tempos livres de aula – “Política” – e posiciona-se discursivamente como aluna questionadora (“Política, por que que a gente tem uma visão à frente, por que que o pobre, assim, que mora em favelas, em comunidade carente, muitas vezes não tem o sonho deles”), que é compartilhada pelos demais discentes, uma vez que ela passa a utilizar a primeira pessoa do plural (“a gente”) e não mais a primeira pessoa do singular (“eu”). Em seguida, traz para a sua narrativa uma história pessoal (“o meu pai morava no Morro da Mangueira e o sonho da minha avó era que ele fosse farmacêutico”) e nos fornece toda a orientação, contextualizando o que está sendo narrado, inserindo as personagens da história (“pai; avó”), o local (“Morro da Mangueira”) e dentro dessa história, o ponto: o sonho de sua avó. Branca faz, então, uma avaliação (“Era uma coisa muito limitada. Ela não conhecia o mundo lá fora”) e justifica tal limitação (“não limitada porque ela é burra, mas, limitada porque ela não conhecia o mundo lá fora”) não pela baixa escolaridade de sua avó, mas por ela não conhecer a realidade do outro lado da favela. Esse “mundo lá fora”, apontado por Branca, sugere ser o “mundo do asfalto”, aquele que ultrapassa os limites da favela. Temos, em seguida, a resolução “a gente um dia estava discutindo sobre isso”. Novamente, ela utiliza a primeira pessoa do plural (“a gente”), sugerindo que os alunos têm uma consciência crítica formada, têm esse viés político. Termina sua narrativa com a coda (“eu acho que é uma coisa do Pedro II sim”), já que emite uma avaliação sobre o que foi narrado e questiona (“quê outro aluno estaria discutindo sobre essas coisas no tempo livre em que o professor faltou?”), ressaltando que esse aluno

cidadão, politizado, é uma característica marcante do aluno do Pedro II, uma vez que utiliza a estratégia da repetição para enfatizar tal feito (“Eu acho que é uma coisa do Pedro II, do aluno do Pedro II, isso aí”).

Branca ilustra o assunto selecionado (política) com uma história de experiência pessoal. Ela faz uma avaliação dos personagens da família a partir do viés político, e se alinha como uma adolescente engajada. Esse “engajamento” também é compartilhado pelos demais alunos do Pedro II, já que ela utiliza o pronome na primeira pessoa do plural: “a gente um dia estava discutindo sobre isso”. Branca afirma saber que “outras pessoas em tempos livres não iam conversar sobre isso”, ressaltando que questões atreladas às desigualdades sociais, bem como as dificuldades encontradas pelas classes desfavorecidas são discutidas, com frequência, pelos alunos do Pedro II.

Essa formação política também foi mencionada por Leonardo no grupo focal dos ex-alunos: “[...] a educação que eu tive, a formação política e patriótica que eu e muitos da minha geração tiveram, eu acho que, né, jamais vou esquecer isso aqui. [...] Então, o Pedro II, olha, é, foi uma segunda casa, um segundo lar, tudo na minha vida, inclusive jamais vou esquecer isso” (GF 08072010, p. 20). Ao mencionar que o Pedro II foi “uma segunda casa, um segundo lar”, podemos recorrer ao grupo focal dos alunos, que também atribuiu ao Pedro II o sentido de “segundo lar”. A formação patriótica também foi abordada quando os questionamos sobre determinadas práticas, como cantar a tabuada e o hino da escola. Diana os questionou: “E essa coisa da tabuada, hein? É uma coisa que impressiona muita gente”. A partir desta pergunta, tivemos a seguinte resposta de um dos alunos:

Gustavo      Eu acho que pela tradição que o colégio leva e por ser a nossa segunda casa. A maioria aqui está desde a 5ª série, então o pessoal tem o hino como um ritual mesmo, esse negócio da tabuada, cantar o hino. É uma coisa... é como se fosse um patriotismo do Colégio (GF 05102010, p.167).

Gustavo confirma, em sua fala, essa noção de “segunda casa” através do uso do pronome possessivo “nossa”. Esse pronome possessivo sugere uma relação de propriedade que esses alunos têm para com a instituição Pedro II. Esse sentimento de propriedade foi comentado no grupo focal dos docentes, pela professora de Biologia:

“às vezes muitos professores foram alunos do Pedro II. E é engraçado, que nas reuniões de colegiado, eles às vezes falam como se eles tivessem mais propriedade do que nós... que não fomos alunos do colégio” (GF 17122009, p.154). Essa propriedade é sentida fortemente pelos demais docentes, que não foram alunos do CPII.

Gustavo também menciona que cantar a tabuada e o hino da escola faz parte de um “ritual”, “como se fosse um patriotismo do Colégio”.

Toda essa configuração de sentidos de aluno politizado, cidadão, patriota, afetivo com o corpo docente, com a escola e afetivo com os próprios colegas, pôde ser observado na análise dos grupos focais. Tais atributos foram evocados por esses membros de forma positiva, constituindo-se em um sistema de valores comuns a esse grupo social. Veremos, a seguir, outras características que singularizam o aluno do Pedro II.

#### **4.1.2 A união e a coletividade do corpo discente do CPII**

Nesta subseção identificamos, através do discurso da docente Eunice, dois traços que a mesma atribui aos alunos do Colégio Pedro II. Esses traços apontados por ela são relevantes para responder as nossas questões de pesquisa: o grupo de docentes e discentes pesquisado, ao narrar suas experiências relativas à instituição, recorre a que rede de valores? Que sentidos são atribuídos a esses valores? Ao mesmo tempo, os dois segmentos que serão apresentados a seguir possuem estreita relação com o objetivo deste estudo, uma vez que procuramos investigar as configurações de valores evocadas pelos participantes dessa pesquisa durante o trabalho interacional de contar histórias relativas às suas vivências no Colégio Pedro II e como esses valores são apropriados pelos narradores na construção discursiva de suas identidades. Partimos da concepção de que as histórias são co-construídas pelos participantes da interação. Através dos segmentos discursivos apresentados abaixo, identificamos a união e a coletividade como os dois valores apontados pela narradora Eunice e, ao mesmo tempo, identificamos, no segmento 6, de que maneira ela constrói, no discurso, suas identidades. A seguir, a professora de História, Eunice, faz um relato acerca da coletividade e do espírito de união presentes nos alunos do CPII:

## Segmento 5

Eunice todo ano existe um evento na PUC, de relações internacionais, que é a minha área de trabalho também, que é o modelo intercolegial de relações internacionais, né. Que os alunos representam, como se fossem diplomatas de outros países. E no final tem uma premiação, que é simbólica, não tem nenhum prêmio material, né, mas tem uma premiação simbólica e os únicos que é:: quando são premiados, fazem questão de tirar retrato com os outros da própria escola, que premiados ou não. E que tem o hino da escola e que todos os alunos sabem... é o Pedro II. Então, por exemplo, o colégio Trovador tem hino. Mas eu não tenho noção. É engraçado e os alunos sabem, um aqui, outro ali, né. Eu sei de outras escolas que tem hino, que tem flâmula, que tem emblema. Todo colégio tem um símbolo. Enfim, a única escola e os únicos alunos que fazem questão de se apresentar como <GRUPO>. Que eles não são premiados individualmente. Eles não se sentem, interessante, premiados individualmente. Ele é o colégio Pedro II. É o aluno da instituição Pedro II que foi premiado, que foi distinguido e aí é interessante que todos se sentem felicíssimos por aquele que foi, se distinguiu e tira retrato todo mundo junto. E esse ano foi emocionante, porque foi no final, o último premiado foi do Pedro II. E ele puxou a tabuada e cantaram o hino. E é tão forte que a platéia ficou muda. É muito forte. A platéia fica muda. E é uma platéia que é do Brasil inteiro. É uma platéia muito do Rio de Janeiro, de n escolas do Rio de Janeiro e tem gente que vem do Pará, tinha gente do Amazonas, tinha gente do Paraná, do Rio Grande do Sul, tinha gente de Brasília, de Barbacena, da minha terra Barbacena... E são os únicos que se apresentam e é muito interessante. A plateia fica estática... e acabam aplaudindo o colégio Pedro II. Quer dizer, a mítica é muito forte (GF 17122009 p.153).

Dois símbolos – a tabuada e o hino – são inseridos na narrativa acima a partir da distinção entre um “nós” (“os únicos; “todos os alunos”; “única escola”; “únicos alunos que fazem questão de se apresentar como <GRUPO>”; todos se sentem felicíssimos”; “todo mundo junto”) – os membros do Colégio Pedro II que consolidam afinidades, compartilham significados e constituem redes de solidariedade – e um “eles” – os não membros, ou os outros, exemplificados, aqui, pelo Colégio Trovador.

Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas pelos alunos do Pedro II com relação ao ato de cantar a tabuada e o hino) são, de acordo com Pierre Bordieu (2008, p.56), “a afirmação prática de uma diferença inevitável”. No segmento apresentado, a “diferença inevitável” está calcada na coletividade daqueles que representam o “nós”. Os símbolos, no caso, a tabuada e o hino, segundo a narrativa de Eunice, parecem ser uma amálgama que, no discurso, atuam como

um dos traços de pertencimento do grupo, o “um – nós” de alunos do Colégio (“E esse ano foi emocionante porque foi no final, o último premiado foi do Pedro II e ele puxou a tabuada e cantaram o hino”).

A abordagem estrutural para o exame das narrativas preconiza a existência de duas partes que nos é de interesse aqui: a orientação e a avaliação. Tipicamente, as histórias apresentam uma seção introdutória que orienta o ouvinte/leitor para a cena na qual a ação da história vai se desenvolver. No segmento apresentado, Eunice inicia sua narrativa com uma orientação. Isso pode incluir informações sobre tempo (“todo ano”), lugar (“PUC - RJ”), eventos anteriores (“evento de relações internacionais”) e atores (“alunos”), bem como comentários de avaliação que enfatizam a significância das histórias. No segmento acima, uma das avaliações de Eunice aparece no fechamento da narrativa (“Quer dizer, a mítica é muito forte”). Proposições contidas na orientação e na avaliação marcam aquilo que torna uma história digna de ser contada. Assim, as informações sobre o contexto podem ser mais importantes do que a ação propriamente dita (LABOV, 1972). Além disso, sua avaliação final ecoa pela sua narrativa (“a plateia fica muda; a equipe fica estática”), tornando o efeito da mítica ainda mais enfático em virtude do emudecimento da plateia. Para corroborar que o evento “é o modelo intercolegial de relações internacionais”, Eunice enumera uma gama de estados e cidades (“Rio de Janeiro, Pará, Amazonas, Paraná, Rio Grande do Sul, Brasília, Barbacena”), destacando que é uma “plateia do Brasil inteiro”.

As pistas de contextualização de natureza lexical, como o uso repetitivo da palavra “único”, e de natureza paralingüística, o ritmo de fala acelerado da palavra GRUPO, além da repetição de certas palavras e expressões, tais como, “plateia muda”, “únicos”, e expressões do tipo “fazem questão”, “não são premiados individualmente” orientam o ouvinte para a interpretação de que há uma coletividade, um sentimento partilhado dos alunos dessa instituição de ensino, distinguindo-os dos demais. A forte mítica gerada em torno do canto da tabuada e do hino provoca o emudecimento da plateia que acaba “aplaudindo o Colégio Pedro II”. Com a apropriação de determinadas práticas sociais (cantar a tabuada e o hino do Colégio) o grupo tanto assume determinado lugar – o Colégio Pedro II - como propriedade sua, como também entende que ele pertence ao lugar. Esse sentimento de pertença não se relaciona apenas à dimensão espacial: pertencer ao lugar significa também pertencer ao grupo. À medida que o sujeito interage com o lugar, o meio deixa marcas no indivíduo, contribuindo para a construção de sua identidade.

Como coloca Halbwachs (2006, p. 69), “há em cada época uma estreita relação entre os hábitos, o espírito de um grupo e os aspectos dos lugares onde ele vive”. Assim, a apropriação e a sensação de pertencimento estão intimamente relacionadas à formação da identidade, que é aqui caracterizada como única e coletiva.

Em outro segmento, Eunice destaca essa coletividade dos alunos, bem como a capacidade de articulação dos mesmos. Através de uma narrativa de experiência pessoal, denominada por ela de “dia de fúria”, Eunice nos conta como eles exercem um “trabalho de formiguinha”, desencadeado, sobretudo, pela possibilidade de serem ouvidos dentro da instituição:

### Segmento 6

Eunice      Quando a [ prof<sup>a</sup>] Maitê falou disso, da possibilidade de ser ouvidos, tem uma cena muito emblemática a alguns anos atrás, 2003, muito especificamente 2002. Uma turma excepcionalmente boa. Naquela época todos os professores lutavam para tê-la porque era uma turma muito legal. E tinha um representante de turma que levantava e dizia assim: “Escuta aqui... Eu não tenho dinheiro pra pagar cursinho... Eu quero passar no vestibular. Vocês querem passar no vestibular? Se vocês querem, eu não sei. Mas vai todo mundo calar a boca porque o professor quer trabalhar e eu quero passar no vestibular...” Aí vieram outros, “Eu também, eu também...” E aquilo ia e quando você via tava a turma trabalhando junto com você. Foi uma turma que, a mim, por uma questão pessoal, me marcou muitíssimo. Aí vem a questão da afetividade que em outubro de 2002, eu tive uma situação que eu chamei de ‘meu dia de fúria’. Eu tinha a minha mãe internada no hospital, meu filho internado noutro hospital e meu pai em casa, numa cadeira de rodas. E eu comecei a emagrecer, emagrecer, emagrecer, emagrecer... E até esse menino que falava isso pra essa turma, falou assim: “Professora, o que que aconteceu com a Sra.? A Sra. desistiu de comer?” E eu disse, “Não, é que eu passo a noite no hospital com a minha mãe, eu trabalhei, e fui ver meu filho no outro hospital, que ele tá sozinho, e fui passar a noite no hospital com a minha mãe. Então eu saio do hospital e não dá tempo de eu tomar café da manhã, porque a comida ainda não chegou. Então é por isso que eu tô emagrecendo. Não é que eu desisti de comer. É que nos horários de refeição eu tô correndo atrás deles. E não estou conseguindo chegar no café da manhã..” Aí, OK. E, a partir desse dia, independentemente da turma aonde eu chegava às sete horas da manhã, tinha um café da manhã pra mim... Foi a partir desse menino. A partir dessa turma. Mas não ficou nesta turma. Olha que capacidade de articulação. Independentemente da turma em que eu estava tinha um café da manhã pra mim. E assim, eu já chegava, quando eu apontava, já sabiam que eu só gosto de café, que eu não tomo leite... “Vai comendo, professora... Quem é que vai fazer a chamada



hoje?" Enquanto a professora Eunice come, o outro fazia chamada, o outro apagava o quadro, não sei o que... Depois começava a aula num ritmo absolutamente normal. "Cala boca menino, vira pra frente..." Normal... Mas tinha aquele ritual da manhã que eu não podia ter em casa ou no hospital com a minha mãe. Isso eu tinha aqui, em cada turma. Isso é um trabalho de formiguinha, né? Isso tem a ver com os símbolos que eles estão criando? Tem sim. E aí vem... Por que isso? Como é que a gente explica isso, que é diferente? Na minha cabeça tem tudo a ver com o que a Maitê falou. Eles tem a possibilidade de serem ouvidos. Mesmo que não sejam atendidos. Mesmo que haja a questão da dicotomia. Mesmo que a dialética não se complete, que não feche... Mesmo que não feche a dialética, que ela permaneça na tese e na antítese, eu acho que o fato deles terem essa possibilidade de ouvir e gritar, levantar bandeiras (GF 17122009, p.159-160).

Eunice retoma um ponto relevante dito por sua colega Maitê a respeito dos alunos do CPII: a possibilidade de serem ouvidos dentro da instituição. Sendo assim, Eunice recordou uma cena que ela avalia como "muito emblemática", e nos forneceu todos os elementos que irão compor a ação que virá a seguir. Contextualiza o que será narrado, identificando o tempo em que ocorreu ("especificamente 2002") e os personagens (a turma, o representante dessa turma e ela própria, docente) da história. Antes de realizar tal contextualização, Eunice faz uma avaliação a respeito da turma ("turma excepcionalmente boa") e, por ser uma turma boa, "todos os professores lutavam para tê-la porque era uma turma muito legal". Através da estratégia discursiva do diálogo construído, bastante presente nesse segmento, Eunice ilustra sua avaliação ao encaixar uma narrativa cuja função é ilustrar a natureza "excepcionalmente boa" do grupo. Ela anima a voz do representante, empregando verbos no imperativo destacando seu desempenho de autoridade frente aos demais colegas ("Escuta aqui... Eu não tenho dinheiro pra pagar cursinho... Eu quero passar no vestibular. Vocês querem passar no vestibular? Se vocês querem, eu não sei. Mas vai todo mundo calar a boca porque o professor quer trabalhar e eu quero passar no vestibular.."), dando ênfase na função dramática da cena narrada. Mais uma vez lança mão da estratégia discursiva ("Eu também, eu também...") para evidenciar a adesão e a concordância da turma com relação à fala do representante. As ações complicadoras ("E aquilo ia e quando você via tava a turma trabalhando junto com você") ressaltam o trabalho em conjunto realizado entre professora e alunos. Posteriormente, Eunice faz uma avaliação externa ("Foi uma turma que, a mim, por uma questão pessoal, me marcou muitíssimo"), na qual destaca com ênfase ("marcou muitíssimo") a relação especial que manteve com aquele grupo ("a questão da afetividade"). Em

seguida, ao enquadrar a situação como seu “dia de fúria” (“eu tive uma situação que eu chamei de ‘meu dia de fúria’”), a narradora evoca expectativas de dramaticidade na audiência. Novamente, contextualiza o que está sendo narrado, fornecendo todo o cenário da ação, cujo tópico trata de uma situação de doença na família (“Eu tinha a minha mãe internada no hospital, meu filho internado noutro hospital e meu pai em casa, numa cadeira de rodas”). Ela nos apresenta os personagens (“minha mãe”; “meu filho”, “meu pai numa cadeira de rodas” e ela própria), bem como o local da ação que está sendo narrada (“hospital”, “casa”, “sala de aula”). Utiliza a estratégia discursiva da repetição, fazendo uma nova avaliação (“eu comecei a emagrecer, emagrecer, emagrecer, emagrecer...”), sugerindo que seu emagrecimento foi um processo lento e contínuo. Mais uma vez, emprega a estratégia discursiva do diálogo construído, trazendo para a sua história pessoal o diálogo do representante de turma (“Professora, o quê que aconteceu com a Sra.? A Sra. desistiu de comer?”) com ela (“Não, é que eu passo a noite no hospital com a minha mãe, eu trabalhei, e fui ver meu filho no outro hospital, que ele tá sozinho, e fui passar a noite no hospital com a minha mãe. Então eu saio do hospital e não dá tempo de eu tomar café da manhã, porque a comida ainda não chegou. Então é por isso que eu tô emagrecendo. Não é que eu desisti de comer. É que nos horários de refeição eu tô correndo atrás deles. E não estou conseguindo chegar no café da manhã.”).

Podemos observar como Eunice constrói suas identidades sociais e profissionais ao longo desta história: alinha-se como filha e mãe dedicada, ao mesmo tempo em que se projeta discursivamente como profissional ciente de seus deveres, determinada, a despeito de estar passando por uma situação familiar extrema. Podemos observar, posteriormente, a resolução (“E, a partir desse dia, independentemente da turma aonde eu chegava às sete horas da manhã, tinha um café da manhã pra mim... Foi a partir desse menino. A partir dessa turma. Mas não ficou nesta turma”) e mais uma avaliação (“Olha que capacidade de articulação. Independentemente da turma em que eu estava tinha um café da manhã pra mim”). Temos mais ações complicadoras (“eu já chegava, quando eu apontava, já sabiam que eu só gosto de café, que eu não tomo leite”), mais diálogo construído, em que Eunice anima a voz de um aluno (“Vai comendo, professora... Quem é que vai fazer a chamada hoje?”) e, novamente, encontramos ações complicadoras (“o outro fazia chamada, o outro apagava o quadro, não sei o que... Depois começava a aula num ritmo absolutamente normal”). Neste momento, observamos que a narradora projeta discursivamente o grupo, em especial o representante a que faz alusão no início desse segmento,

como dotado não só de “capacidade de articulação”, mas também de autonomia para gerir e organizar as etapas do evento aula. Eunice anima a própria voz (“Cala boca menino, vira pra frente...”) e retoma o ponto de sua narrativa (“Mas tinha aquele ritual da manhã que eu não podia ter em casa ou no hospital com a minha mãe. Isso eu tinha aqui, em cada turma”). A partir daí, visualizamos a coda, ao fim de sua narrativa, contendo os efeitos do que foi narrado, re-situando seu interlocutor no tempo presente da conversa. Nesse caso, ela é também avaliativa e destaca o “trabalho de formiguinha” realizado pelos alunos através da capacidade de articulação e cooperação feita entre eles, uma vez que tal “ritual da manhã” pôde ser observado em todas as turmas (“Isso é um trabalho de formiguinha, né?”). Cabe ressaltar a solidariedade entre alunos/professor e não aquela, tão comum, entre alunos. Tal atitude, na visão da professora Eunice, sugere o quanto esses alunos são atenciosos para com o docente da instituição.

Neste segmento, observamos como Eunice se apropria das estratégias de envolvimento (TANNEN, 1989), tais como a repetição e o diálogo construído para narrar sua experiência pessoal. Além dessas estratégias, visualizamos os diversos elementos que constituem a estrutura de uma narrativa laboviana. Esses dois itens (as estratégias de envolvimento e a estrutura narrativa) foram primordiais para a compreensão de como a docente constrói discursivamente suas identidades e também como ela organiza o seu discurso a fim de ressaltar os valores (coletividade/solidariedade/articulação) que estão associados às configurações de pertencimento na relação que esses discentes têm com o Colégio.

#### 4.1.3 O “peso da instituição”: consensos e dissensos

Nesta subseção, traremos os discursos dos alunos em resposta à citação de Nelson Rodrigues: “Um aluno do Pedro II, mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu, no meio de uma multidão. Ele não é parecido com ninguém”. Abaixo, veremos as impressões dos discentes suscitadas pela citação:

Gustavo

Eu acho que o aluno é inconfundível, um aluno do Pedro II é inconfundível mais pela tradição do colégio, por ser um colégio que já tem toda uma história, pelo menos o do Centro, tem cento e setenta e dois anos, então eu acho que é por isso, basicamente. A camisa tem um peso, que é diferenciado.

- Branca                    Eu acho que não. Eu acho que não é mais assim. Eu acho que o Pedro II já foi um colégio que os alunos tinham um vínculo social maior, que o grêmio era mais ativo e aí sim, nós éramos reconhecidos como...éramos diferenciados. Hoje em dia eu acho que não tem grêmio, que não se fala nada e que acabou, assim.. essa é uma das características que tão sumindo do Pedro II. Esse vínculo diferenciado do aluno do Pedro II.
- Andressa                Ah mas, nas ruas eu não acho que seja assim não. Eu acho que até aqui pra gente estar aqui na escola, pode ter essa visão, mas, quando você está na rua, você encontra direto as pessoas falando "ah, aquela escola do Pedro II?" É isso, é aquilo. Todo mundo fala: "Ah, você estuda no Pedro II?" Todo mundo conhece, todo mundo sabe. (GF 05102010, p.163-164)

O diálogo em questão ora corresponde a uma explanação, uma argumentação (as falas de Gustavo e Andressa), pois começa com uma afirmativa de alguma proposição a ser comprovada, seguida de uma sequência de declarações de razões sobre o porquê de se acreditar na proposição, ora constitui uma narrativa (fala de Branca) por recapitular experiências através da combinação de sequências de orações verbais às sequências de eventos que ocorreram.

Para Gustavo, o aluno do Pedro II é inconfundível pela "tradição do colégio". Tal tradição está associada a um símbolo da escola: ao uniforme, pois, ele afirma que "a camisa tem um peso". Esse "peso" pode adquirir uma variedade de significados. Ora lhe será atribuído valor positivo, ora lhe será atribuído valor negativo, como veremos na seção 4.2, nas falas dos docentes. Neste segmento, o "peso" da camisa é positivado e Gustavo atribui um valor a este símbolo. Implicitamente podemos notar o orgulho que sente ao dizer "a camisa tem um peso". A tradição, outro valor apontado, é mencionada de forma explícita pelo aluno. Orgulho e tradição integram o sistema de valores constitutivos da memória social dessa instituição de ensino.

Branca, contudo, considera que o aluno do Pedro II não é mais inconfundível. Ela inicia sua narrativa com um resumo ("o Pedro II já foi um colégio que os alunos tinham um vínculo social maior, que o grêmio era mais ativo e aí sim, nós éramos reconhecidos como...éramos diferenciados"), empregando os verbos no passado ao se referir à instituição. Nesse resumo encontramos também a orientação, pois Branca contextualiza o que está sendo narrado, nos fornecendo os personagens da ação – alunos do Pedro II e o local – o colégio, especialmente, o grêmio. Hoje ela acha "que não tem grêmio, que não se fala nada, que acabou". Branca conjuga passado e presente, e sua fala hoje se refere à projeção de um passado no qual os alunos atuavam mais, participavam mais, havendo um vínculo social maior com a escola. Ela faz uma avaliação

(“acabou”), sugerindo que não há mais esse vínculo. Para ela, “essa é uma das características que tão sumindo do Pedro II”. Branca traz, para a história, elementos avaliativos, ao empregar o gerúndio no verbo “sumir”, sugerindo, mais uma vez, que essa característica está sendo perdida de forma lenta e gradual com o passar dos anos. Identificamos, no discurso da aluna Branca, elementos da estrutura narrativa laboviana.

Há, novamente, um dissenso entre os alunos. Andressa ocupa o turno e, através da estratégia discursiva do diálogo construído, anima a voz das outras pessoas “nas ruas” (“ah, aquela escola do Pedro II?”; “Ah, você estuda no Pedro II?”) para ressaltar que o Pedro II é uma instituição de valor reconhecida genericamente e de forma ampla (“você encontra direto as pessoas”) pelas pessoas.

Nos três turnos observamos consensos e dissensos e também deslizamentos entre os valores mais ou menos positivos atribuídos ao Colégio Pedro II. Branca fala de uma memória na qual se encontra esmaecido o vínculo social, o reconhecimento. Os outros dois alunos reiteram uma memória coletiva que reconhece a tradição como um valor positivo de distinção da instituição.

#### **4.1.4 Passado, presente e futuro nos alinhamentos de uma (ex) aluna**

Nesta subseção, analisaremos como é ser aluno do Pedro II, a partir do segmento discursivo de Branca, aluna do terceiro ano do Ensino Médio, prestes a deixar o CPII. Retomaremos, mais uma vez, nossas questões de pesquisa, bem como o objetivo deste estudo: Quais redes de valores, forjadas na memória oficial da instituição ou não, os narradores evocam ao contar suas histórias? Quais os sentidos que esses narradores atribuem discursivamente àquelas redes de valores? Investigamos as quais configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II o grupo de docentes e discentes pesquisado recorre ao narrar suas experiências relativas à instituição. Além disso, desejamos examinar como são atualizados no discurso dos participantes esses valores e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades.

Veremos, no segmento a seguir, como a aluna Branca responde nossas questões com sua história. Para melhor compreendermos o contexto do segmento discursivo abaixo, trouxemos a questão que foi colocada durante o grupo focal com os discentes: “Quando vocês conversam com

os, com colegas de fora do Pedro II e comentam um pouco essa coisa da relação com o hino, com a tabuada e com os rituais, vocês se sentem um pouco ‘ET’”? “Vocês sentem, assim, o colega estranho?” A partir dessas questões, a aluna Branca nos fala:

### **Segmento 7**

**Branca** Não que, não que, tá cansativo, tá, mas, chega na hora você sente que “não quero mais isso”, mas, ao mesmo tempo, agora, se a gente for pensar assim, a gente só tem mais o quê, três semanas de aula mesmo. Acabou, sabe? E depois, o quê que a gente vai fazer? Eu não vou ver mais as pessoas, eu não vou ver mais as pessoas, caraca... como vai ser isso? Falando sério, é muito ruim... pensar que eu não vou mais entrar, que eu não vou vestir o uniforme. Realmente, eu tenho uma prima, que já estudou no Pedro II, então, nas festas lá de casa, assim, quando tem aniversário, aí cantam a tabuada do Pedro II depois do parabéns, ela sempre canta também... ela tá formada... acabou de se formar. Ela é designer de interiores e ela canta, todo o hino. Todo mundo que já foi da escola canta a tabuada, sabe? (GF 05102010 p.169).

No segmento apresentado, existem duas narrativas. A primeira narrativa - hipotética, futura - não é canônica se adotássemos a noção de narrativa de Labov. Como Georgakopoulou mostra (2007, p.4), as histórias que contamos estão inseridas no contexto em que aparecem, moldadas e administradas no aqui e agora da interação em que emergem. O significado de uma história, então, é uma função da interação imediata, sendo construído passo a passo, à medida que os interlocutores atuam conjuntamente no desenvolvimento da narração. Este novo tratamento do texto narrativo inclui modos de contar histórias que, antes, seriam negligenciados por uma metodologia que buscava histórias completas, sobre eventos passados. Por exemplo, o trabalho de Georgakopoulou permite a análise de projeções futuras e de histórias hipotéticas como formatos adequados para a exploração de narrativas. A narração hipotética é repleta de possibilidades de interpretação, apontando para intenções e idealizações de si e outros. De modo similar, histórias que compreendem projeções futuras podem estar latentes de temas importantes para um grupo. Essas histórias hipotéticas podem ser reveladoras de preocupações típicas para uma determinada comunidade social, como podemos visualizar nessa primeira narrativa de Branca.

Através de estratégias discursivas, como o diálogo construído, Branca anima a própria voz e, ao mesmo tempo, realiza uma avaliação encaixada (“não quero mais isso”). Ao perceber o

quanto está “puxado” esse ano final do Ensino Médio, ela faz outra avaliação (“tá cansativo”). Apesar de “tá cansativo”, Branca demonstra, em seguida, a sua aflição ao concluir que faltam apenas “três semanas de aula mesmo” para o término do Ensino Médio e faz, novamente, outra avaliação (“Acabou, sabe?”). Ao ter que deixar o colégio, Branca ressalta as incertezas do futuro vindouro e traz mais elementos avaliativos (“E depois, o quê que a gente vai fazer?”). Podemos notar, neste segmento, a conjugação de diferentes dimensões temporais: presente, passado e futuro. Sua fala hoje (“tá cansativo”; “não quero mais isso”) refere-se à projeção da memória criativa da escola na sua vida futura, na qual a instituição escola não estará mais presente (“Eu não vou ver mais as pessoas”). Para Gondar (2005, p. 17) “o conceito de memória, produzido no presente, é uma maneira de pensar o passado em função do futuro que se almeja”. Para tornar o efeito dessa despedida ainda mais enfático, a narradora utiliza outras estratégias de envolvimento no discurso, como a repetição de elocuições (“Eu não vou ver mais as pessoas, eu não vou ver mais as pessoas”). Através de mais uma avaliação, (“caraca... como vai ser isso? Falando sério, é muito ruim”) Branca fala de seu sentimento ao ter que deixar o colégio, mostrando bastante habilidade discursiva no domínio da variante carioca jovem expressa pelos termos “caraca” e “falando sério” e deixa claro que será um processo doloroso, usando mais elementos avaliativos, como a repetição da estrutura “eu não vou” mais a ação (“eu não vou mais entrar, eu não vou vestir o uniforme”). Todos esses recursos avaliativos marcam e enfatizam o ponto da narrativa: mostrar como essa situação de fim do Ensino Médio será um processo difícil e angustiante.

Podemos observar, nesse mesmo segmento, a presença de um marcador discursivo (“Realmente”) que operacionaliza a passagem das duas narrativas. Se, na primeira, há a projeção de um futuro incerto (“como vai ser isso?”), na segunda, temos uma narrativa típica laboviana. A narradora narra uma história de experiência de um ente familiar querido (prima), ex-aluna do Pedro II, hoje uma profissional bem sucedida. A rotina escolar do Pedro II da personagem é perenizada e resignificada em festas, de acordo com Branca, através do canto da tabuada. Essa ação que é descrita como frequente (“sempre”) é estendida a “todo mundo que já foi da escola”. É o passado da instituição reconfigurado. Cantar a tabuada é um ritual que transforma, então, o passado no presente e vice-versa. Para Mishler (2002), ao contarmos as histórias, ao narrarmos eventos, nos “reistoricizamos” diante de nossos interlocutores, atribuindo às narrativas diferentes significados ao longo das mesmas. Mishler (2002) adota a perspectiva apresentada por Ricoeur (1980) de que toda narrativa combina duas dimensões com relação ao tempo: uma cronológica,

denominada dimensão episódica, que apresenta os eventos na ordem linear em que ocorreram; e outra, não cronológica, denominada configurativa, de acordo com a qual o enredo na narrativa constrói um todo, partindo de eventos isolados. É essa segunda dimensão que permite que a complexidade esteja presente nas narrativas. Ao contar um fato, o narrador se situa em uma coordenada de tempo e espaço específica, em uma prática discursiva de ação social que, ao mesmo tempo, é capaz de evocar o passado e criar expectativas para o futuro.

Retomando Ricoeur (1980), citado por Mishler, ao especificar como funciona um enredo, ele declara:

A configuração do enredo também impõe o sentido de um final [...] a lembrança da história, governada como um todo pela forma como termina, constitui uma alternativa à representação do tempo, movendo-se do passado em direção ao futuro, de acordo com a bem conhecida metáfora da mão dupla do tempo [...] invert[endo] a assim chamada ordem natural do tempo. Ao ler o fim no início e o início no fim, aprendemos a ler ao contrário, como uma recapitulação das condições iniciais de um curso de ação em suas consequências terminais (p. 100)

Branca vai deixando de lado esse sentimento nostálgico, de lamento em ter que deixar o Colégio e vai dando lugar a um outro sentimento: um sentimento de continuidade, que é exposto pelo ato de cantar a tabuada, um dos símbolos da escola. Isso pode ser observado quando ela contextualiza o que será narrado a seguir, introduzindo a orientação, em que identifica o personagem da história – sua prima, o local – sua casa e quando os fatos ocorrem – quando tem aniversário (“eu tenho uma prima, que já estudou no Pedro II, então, nas festas lá de casa, assim, quando tem aniversário, aí cantam a tabuada do Pedro II depois do parabéns, ela sempre canta também”). A “tabuada” é inserida no discurso como uma forma de amenizar esse sofrimento de partida, e cantá-la (“aí cantam a tabuada do Pedro II depois do parabéns”) é reconfortante, uma vez que age como um “túnel do tempo”, trazendo boas lembranças daquela época discente. Na perspectiva da narradora, sua prima, também personagem da história, demonstra o quanto ainda se considera parte integrante da instituição de ensino em questão, pois, mesmo tendo concluído a graduação recentemente, continua a cantar um dos símbolos da escola (“ela sempre canta também... ela ta formada... acabou de se formar”).

Esse “ritual” de cantar a tabuada nas festas de aniversário, após o “parabéns” se perpetua, mesmo para aqueles que já deixaram o colégio há algum tempo. Essa prática reforça o vínculo que há entre alunos/ex-alunos do Pedro II e este símbolo atua como uma configuração identitária de pertencimento à referida instituição, fato esse corroborado pelas palavras de Branca ao nos informar que “todo mundo que já foi da escola canta a tabuada, sabe”.



O segmento em evidência se relaciona com o nosso objetivo na medida em que Branca narra a sua própria experiência de ser aluna, projetando-se discursivamente como uma jovem ciente de suas responsabilidades. Sabendo de suas responsabilidades e diante de tantos desafios - ser ou não aprovada no vestibular e, manter boas notas durante o percurso do Ensino Médio - a aluna afirma que “não quero mais isso”, face ao seu cansaço e esgotamento ao longo da jornada do terceiro ano. Mesmo cansada, Branca contabiliza quanto tempo de aula ela e seus amigos ainda terão e, assim, evoca configurações de pertencimento através do elemento presente na estrutura narrativa laboviana: a avaliação. A narradora utiliza esse recurso narrativo para enfatizar o quanto será doloroso deixar o Colégio Pedro II, chegando ao clímax da nostalgia no momento da idealização de que não irá mais lá entrar e vestir o uniforme. Constrói discursivamente uma memória nostálgica, uma vez que deixará de realizar atividades que antes integravam a sua rotina escolar. Ao mesmo tempo, identificamos em seu discurso outra narrativa em que apresenta a sua prima como personagem de sua história, como vimos na análise acima. Esta segunda narrativa também possui uma estreita relação com o objetivo e as questões aqui apresentadas. No tocante ao objetivo, Branca narra à experiência de uma ex-aluna (sua prima) com a qual compartilha memórias, uma vez que ambas cantam a tabuada nos momentos festivos, após o “parabéns”. Tal feito evoca configurações de pertencimento, já que esta prática reforça o vínculo que há entre alunos/ex-alunos da referida instituição de ensino. Ao mesmo tempo, constrói discursivamente a identidade de sua prima, uma jovem profissional talentosa, criativa e bem sucedida.

Vimos, nestas subseções, como é “ser aluno do CPII”, investigando, nos discursos dos docentes e discentes, um fio condutor que apontasse para consensos/dissensos. Encontramos, em sua maioria, consensos nos grupos realizados a respeito dessa temática. Cada um foi apontando para uma particularidade, mas os atributos união, afetividade, coletividade, solidariedade e cidadania resumem, e ao mesmo tempo, singularizam esses alunos. Tais atributos integram o sistema de valores constitutivos da memória coletiva do grupo, e, conseqüentemente, da memória social dessa instituição de ensino.

A seguir, analisaremos como é “ser professor do CPII”, temática abordada no grupo focal dos docentes.

## 4.2 SER PROFESSOR DO CPII: AS DIFERENTES VOZES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

“Essa simbologia de...estar no currículo, a gente tem um brochinho que nos identifica como professor do Pedro II. [...] isso ainda tem bastante importância. Teve e tem significado” (EUNICE, GF 17122009 p. 140).

Nesta subseção, abordaremos a segunda unidade temática que se refere a como é ser professor do Colégio Pedro II na visão dos próprios docentes. Durante a realização do grupo focal com os professores da instituição, essa questão veio à tona depois que Eunice nos contou sua experiência pessoal. Como a professora de História, ingressante no ano de 1984, foi a primeira a abordar esse tema, começaremos nossas análises com o seu segmento discursivo:

### **Segmento 8**

Eunice       tenho certeza que eu fui contratada - eu sou professora do colégio Trovador há vinte anos, e, quando eu fui contratada pelo Sr. Silva ainda, né, saudosos memórias ( ) com quem eu tive brigas horrorosas, a minha primeira entrevista, eu me lembro muito bem que ele olhou pro meu currículo e disse pra mim, “A senhora tem duas coisas no currículo que me agradam muito e uma coisa que me desagrada sobremaneira, não é? A senhora me agrada muito por ser professora do colégio Santana, naquela época eu era, e professora do colégio Pedro II. A senhora tem um peso bastante grande. No Santana pela formação católica e no Pedro II porque a senhora foi aprovada em concurso e tem uma coisa que me desagrada muito que a senhora estudou na época mais marxista da PUC, e isso me desagrada sobremaneira.” Isso aí passou, né, mas enfim, naquele momento foi importante para eu ser contratada no Trovador, foi importante eu ser professora do Pedro II (GF 17122009 p. 140).

No segmento ora apresentado, Eunice nos apresenta o ponto de sua narrativa: a sua contratação em um colégio particular – Trovador - em virtude de ser professora de duas importantes escolas: o Pedro II e o Santana. Através de estratégias discursivas, como o diálogo construído, a narradora Eunice anima a voz de outra pessoa – o Sr. Silva. Este era o diretor da escola Trovador, na época em que foi contratada. Ao animar a voz do Sr. Silva (“A senhora tem duas coisas no currículo que me agradam muito e uma coisa que me desagrada sobremaneira, não é. A senhora me agrada muito por ser professora do Colégio Santana, naquela época eu era, e professora do Colégio Pedro II. A senhora tem um peso bastante grande. No Santana pela

formação católica e no Pedro II porque a senhora foi aprovada em concurso e tem uma coisa que me desagrade muito que a senhora estudou na época mais marxista da PUC, e isso me desagrade sobremaneira”), Eunice rememora uma cena que aconteceu no passado: sua primeira entrevista para ingressar no Colégio Trovador. No momento em que ela anima a voz do Sr. Silva, ela reforça o ponto da sua narrativa - a contratação no Colégio Trovador por ser professora do Colégio Pedro II. Nesse segmento, Eunice se alinha como professora (“professora do Colégio Santana”) e como professora competente (“aprovada em concurso”).

Ao rememorar a sua primeira entrevista para ingressar no Colégio Trovador, podemos recorrer à autora Elizabeth Jelin (2002), ao destacar, em seu texto, que falar de memória significa referir-se a recordações e esquecimentos, narrativas e atos, silêncios e gestos, pois, há em jogo saberes e emoções, vazios e fraturas. A autora afirma que há momentos ou conjunturas de ativação de certas memórias e outros momentos de silêncios ou de esquecimentos. Relata que o exercício das capacidades de recordar e esquecer são singulares. Cada pessoa tem suas próprias recordações que não podem ser transferidas a outras. Assim, estes processos não acontecem em indivíduos isolados senão inseridos em redes de relações sociais, em grupos, instituições e culturas. É impossível recordar ou recriar o passado sem apelar aos contextos grupais e sociais aos quais se está vinculado.

Halbwachs (2006) parte da premissa de que nunca recordamos sozinhos. Isso porque os indivíduos precisam utilizar convenções sociais que nem sempre são criadas por eles e, além disso, precisam que outros indivíduos respaldem suas memórias. Suas teses giram, basicamente, em torno das seguintes premissas: as memórias só podem ser pensadas em termos de convenções sociais, denominadas quadros sociais de memória; a abordagem a estas convenções pode ser feita a partir do mundo empírico observável; e o passado que existe é apenas aquele que é reconstruído continuamente no presente.

Retomando o segmento discursivo, podemos notar que Eunice atribui, em sua narrativa, a contratação no Colégio Trovador, em que dá aula “há vinte anos”, ao fato de ser professora do Pedro II. Pertencer a este colégio “abriu portas” para ela. Sua narrativa enaltece, através do diálogo construído, o valor social atribuído, no contexto da docência, ao ser professora do Pedro II. Esse fato constitui um “peso”, no bom sentido da palavra. Um peso que abre os caminhos para um futuro promissor, que destaca o currículo daquele profissional, pois os docentes efetivos só entram através de concurso na instituição. Além disso, podemos observar, no

segmento acima, que há um certo prestígio em ser professora do CPII, já que a contratação da docente Eunice, em outra escola, se deu, entre outros motivos, por pertencer àquela instituição de ensino.

Passamos, a seguir, para outro segmento discursivo que aborda a mesma temática: ser professor do Pedro II.

### **Segmento 9**

Sandro Em relação ao professor, que é a questão que você colocou, também tem esses dois lados. Tem um lado bom e um lado ruim. Essa escola aqui, é a minha percepção, é uma escola excessivamente tradicional. Os professores, de um modo geral, são muito apegados ao conteúdo. E aí tem uma questão muito interessante. Nesse sentido, a escola fica obsoleta. Que é um apego excessivo à questão propedêutica, de um modo geral. Isso é, de certo modo, atrasa um pouco alguns avanços que essa escola aqui poderia fazer pela infra-estrutura que ela tem. As pessoas tem dedicação, muitas tem dedicação exclusiva. Por outro lado, eu vejo que os professores podem sustentar suas ( ). Nenhum outro lugar eu vejo que as pessoas podem se sentar com seus pares, se reunir com os colegiados. Mas ao mesmo tempo a gente fica num 'reme-reme' de dez anos atrás. Essa escola aqui, ela é excessivamente conservadora nesse sentido. Embora tenha todos os meios materiais e conjunturais pra ser diferente. Mas não é. Agora, o aluno aqui é crítico, o professor é crítico. Mas na média, a prática é conservadora, é tradicional, é conteudista (GF 17122009 p. 144).

O segmento acima ilustra uma argumentação. Sandro evidencia duas posições relevantes no que se refere a ser professor do Colégio Pedro II. Como ele mesmo anuncia, “tem o lado bom e o lado ruim”. O lado bom está atrelado à infraestrutura do Colégio, ou seja, está ligado aos meios materiais e conjunturais. Sandro opera no paradigma da razão e no aspecto profissional ao dizer que “nenhum outro lugar eu vejo que as pessoas podem se sentar com seus pares, se reunir com os colegiados”. O docente também destaca como pontos positivos o fato de aluno e professor serem críticos. Com relação ao lado ruim, o professor enumera uma série de itens lexicais e expressões, das quais destacamos: “excessiva, tradicional, muito apegados ao conteúdo, obsoleta, apego excessivo, reme-reme, conservadora, tradicional”. Algumas palavras são repetidas por mais de uma vez, como: excessiva, tradicional e conservadora, demonstrando que Sandro enaltece em seu discurso muito mais os aspectos negativos atrelados a essa instituição de ensino. Percebemos, em sua fala, uma seleção lexical que dá ênfase a um tradicionalismo

excessivo, tradição esta que está vinculada à própria história do Colégio Pedro II e que acaba prejudicando “alguns avanços que essa escola poderia fazer pela infraestrutura que ela tem”. O curioso é que Sandro não se inclui naquele grupo de professores “conteudistas”, ao relatar que “os professores, de um modo geral, são muito apegados ao conteúdo”. Ele se exclui do grupo de docentes quando usa o termo “os professores”, mas, ao mesmo tempo, percebemos um deslizamento em sua fala, já que, mais adiante, ele se incluiu naquele grupo de docentes que são considerados “conteudistas” ao dizer que “a gente fica num reme-reme de dez anos atrás”, utilizando a expressão (“a gente”).

Após seu turno, outras duas professoras reiteram essas duas posições de Sandro e destacam o quanto essas questões relativas ao ensino no CPII são dicotômicas:

### **Segmento 10**

Eunice: É bastante dicotômico isso, né?

Sandro: Ahn?

Eunice: É dicotômico.

Débora: É uma coisa paradoxal aí, né?

Débora: É uma coisa paradoxal. Você tem tudo pra mudar, mas também essa questão de ser uma escola tradicional, pode virar um peso, o que acabou virando.

Sandro: É um peso, é uma amarra. (GF 17122009 p.144-145)

Por ser um Colégio com mais de cento e setenta anos de existência, o Pedro II tornou-se uma instituição de referência, recebendo a designação de “colégio padrão” em vários momentos. Por isso, ao longo de toda a sua história, a tradição se fez presente e continua até os dias atuais, seja na forma do ensino clássico, pautado no conteúdo, seja através do rigor e da disciplina com os alunos da instituição. Mais do que um simples objeto da história, a memória parece ser uma de suas “matrizes”. Segundo Paul Ricoeur (2007), ela permanece, em última instância, a única guardiã de algo que “efetivamente ocorreu no tempo”. Assegurando a continuidade temporal, a memória, fragmentada e pluralizada, se aproxima da história pela sua “ambição de veracidade”. Mas a memória não é história, e sim a construção do que lembramos. É, por excelência, seletiva, pois guardamos tudo aquilo que, por um motivo ou por outro, tem ou teve algum significado em nossas vidas. Memória é tudo aquilo que uma pessoa se lembra, como também sua capacidade de lembrar, é o processo de aprender, armazenar, recordar, silenciar, esquecer.

Destacamos, nesse diálogo, que a tradição, adquirida pelo Colégio ao longo desses anos, acabou virando “um peso”, nas palavras de Débora. E aqui, esse “peso” não está ligado ao lado positivo da palavra, como vimos no segmento de Eunice. O peso aqui se refere a um obstáculo, a algo que impede a escola de avançar, uma vez que estamos no século XXI, na era da informação e o ensino ainda está “emperrado”, “parado” no século XIX, segundo os docentes. O ensino continua pautado no conteúdo, como era no passado. Podemos observar abaixo, outra sequência discursiva de Sandro, na qual é claro o seu posicionamento com relação à tradição da escola:

[...] Pais de alunos, “Não, eu quero aquele ensino do século XIX...” “Eu quero que você pegue lá da cinemática e vá até o eletromagnetismo” e todo mundo, todos os quarenta alunos têm que ter bom conhecimento de Física, todos têm que ter um bom conhecimento de Matemática ( ). Essa é a minha percepção. E ao mesmo tempo, a gente percebe que isso não é bom, isso é obsoleto na era da informação. A informação, você pode conseguir de outra maneira. A gente podia estar aqui transformando isso num espaço pra aprender... Mas não é, o Pedro II é um espaço pra ensinar. A gente tem essa tradição de ensinar. E aí, é uma opinião muito pessoal, torna a escola obsoleta. As pessoas gostam, se apaixonam, ( ). Essa escola é conteudista e ensinadora (GF 17122009, p.145).

É interessante perceber, nos dois grupos focais analisados, como é que esses diferentes sujeitos percebem a tradição da escola. De um lado, a tradição é valorada positivamente no discurso pelos alunos, tendo em vista que o Colégio Pedro II está dentro de um projeto de construção de um Estado Nacional, em que o Pedro II, no século XIX, era uma expressão do Brasil, uma expressão simbólica. Pedro II era, portanto, símbolo de um Brasil Imperial, de uma Nação que se pretendia ver estabelecida. A fala de Gustavo sobre o patriotismo do Colégio (p. 66) parece sugerir que o Pedro II permaneceu como símbolo de Brasil naquilo que se almejava que fosse mais positivamente valorado. Por outro lado, a tradição é negativizada no discurso pelos docentes, no sentido de ser um obstáculo com relação às mudanças que poderiam ser realizadas no Colégio. Na citação acima, o sujeito de fora da escola é evidenciado por Sandro, através da estratégia discursiva do diálogo construído. Sandro anima a voz dos pais de alunos (“Não, eu quero aquele ensino do século XIX”) e através desse outro, que está externo à escola, a tradição é novamente valorada de forma positiva. Ou seja, o “outro” ajuda a reiterar a memória social do Colégio Pedro II. A “tradição de ensinar” mencionada por Sandro e confirmada pela fala dos pais é uma característica inerente da instituição, traço que se conservou de um Brasil Imperial. Também é interessante observar a dualidade que Sandro estabelece entre as expressões

“espaço para aprender” e “espaço para ensinar” para ressaltar o deslizamento no que se refere à uma possível mudança e a atual permanência - a tradição em ensinar.

Vejamos outro segmento discursivo de Sandro, em que ele continua a abordar a temática de ser professor do CPII:

### **Segmento 11**

Sandro [...] é o melhor lugar pra trabalhar, o colégio Pedro II. Em termos de infraestrutura, de poder conversar e poder ser professor criador. E ao mesmo tempo, não é um bom lugar de criar. Porque a estrutura atrapalha muito. Se você quer experimentar qualquer coisa, você pode. Desde que você cumpra o programa. Entendeu como é que é? E isso te limita. São coisas que são antagônicas. Você quer fazer um ensino mais adequado a essa formação... ( ) Tem que dar o programa. ( ) Mas incrivelmente é o lugar onde você consegue experimentar, criar, conversar. ( ) Pelo menos no nosso departamento você pode ser o professor tradicional e pode ser o professor... é::: menos tradicional e conviver muito bem. É paradoxal. Você falou a questão do mito. Aí lá fora, muitos professores dão aula particular. Muitas portas se abrem porque você coloca lá, “professor do Pedro II”. Aí muitas portas se abrem pra você. (GF 17122009 p.151).

Podemos observar, novamente, o deslizamento entre a tradição da escola e as mudanças que podem ser percebidas atualmente no Colégio. “Poder ser professor criador” é mais um ponto positivo destacado por Sandro e, ao mesmo tempo, refere-se a essa mudança. Por outro lado, a questão do conteúdo, da estrutura, está fortemente ligada à tradição do colégio, limitando os docentes com relação ao ensino dos alunos. “São coisas que são antagônicas”. É preciso dar o programa, cumpri-lo, mas, ao mesmo tempo, “é o lugar onde você consegue experimentar, criar, conversar”. Sandro também concorda com a docente Eunice ao relatar que ser professor do Pedro II “abre portas” e utiliza a estratégia discursiva da repetição. Nesse caso, ele repete duas vezes a elocução “muitas portas se abrem”, destacando o quanto ser professor de uma instituição federal de ensino, com mais de cento e setenta anos de existência, ainda é extremamente valorizado na sociedade.

Vejamos, a seguir, outro segmento, em que Débora, ingressante no ano de 2005, professora de Português/Literatura, narra a sua posição com relação a temática de “ser professor do CPII”:

## Segmento 12

Débora “Como é ser professor do colégio Pedro II?” Eu responderia com uma frase que parece dentro desse contexto, principalmente depois da sua fala, e eu concordo com a sua fala que parece que vem fora de contexto. Paradoxal mesmo. Pra mim, trabalhar no Pedro II é poder criar asas, é poder voar. Ter a liberdade dentro da minha proposta, principalmente com relação à Literatura. A língua também, mas, principalmente em relação à Literatura. Então, uma série de propostas, de eventos, uma programação diferenciada que eu nunca consegui levar adiante em outras escolas, eu consigo levar aqui. [...] Depois de eu ter dito que concordo com a fala dele, mas, é pra mim a possibilidade de voar. É a liberdade nesse sentido. De promover um evento literário no meio do pátio e aí, a arquitetura do prédio favorece. E ver que eles estão comparecendo, que eles estão participando. [...] Vir para o Pedro II - é claro que tem toda essa questão dos professores, da instituição como é, o prestígio que a gente tem ainda. ( ) Mas com tudo isso, acho que o mais importante pra mim hoje - e aí entra a questão afetiva - é a liberdade de poder criar. Poder criar asas e voar no momento em que a gente percebe que há todo um desencanto no magistério. As pessoas estão, de uma forma geral, desencantadas com o magistério. Pelo salário e também é uma questão importante. Esse também é um diferencial para a gente. Você mostra o contracheque pro colega e “ah, vou me animar e tal”. Tudo isso é claro que pesa numa situação assim. Só que, nesse momento, entra aí essa questão afetiva também. Aqui é - pelo menos até agora, depois de quase vinte anos de magistério - o único lugar, a única escola onde eu consegui, mesmo com uma série de dificuldades, e sem conseguir muitas vezes as parcerias que eu queria ter... Eu percebo que há essa possibilidade de criar um ambiente diferenciado nesse sentido, de ter asas, de voar. (GF 17122009, p. 148-149).

Débora ocupa o turno após uma série de histórias que foram sendo contadas no grupo focal dos docentes. Após Sandro ter relatado a sua visão com relação à temática de “ser professor do CPII”, afirmando serem “coisas antagônicas”, Débora concorda com tal paradoxo. Porém, mesmo estando ciente disso, ela explicita o ponto de sua narrativa, ou seja, que “trabalhar no Pedro II é poder criar asas, é poder voar”. A docente utiliza a estratégia discursiva da repetição da locução verbal (“é poder”), sugerindo que, no Pedro II, existe essa possibilidade de inventar, fantasiar e representar dentro de sua proposta, “ter a liberdade dentro da minha proposta, principalmente com relação à Literatura”. Assim, através do uso de elementos avaliativos (“é poder criar asas, é poder voar”), Débora reforça o ponto de sua narrativa e estabelece coerência e envolvimento entre o que está sendo contado. Mais adiante, ela justifica o seu ponto (“Então,



uma série de propostas, de eventos, uma programação diferenciada que eu nunca consegui levar adiante em outras escolas, eu consigo levar aqui”), enfatizando que diferentes propostas são levadas adiante no CPII, ao contrário de outras escolas. Através do advérbio “nunca”, Débora frisa que este fato é inédito em sua carreira, uma vez que o CPII foi o único lugar onde ela obteve êxito em suas propostas. Reforça, mais uma vez, a liberdade que lhe é concedida para promover “um evento literário no meio do pátio”. Através do uso de outros elementos avaliativos, como o uso do gerúndio (“comparecendo”; “participando”), podemos perceber que os alunos, lentamente, estão se engajando nos eventos promovidos pela docente. Débora destaca a “questão dos professores”, uma vez que são concursados; “a instituição como é”, ou seja, centenária, tradicionalista, mas, ao mesmo tempo, uma instituição que dá liberdade aos docentes para criar e por fim, “o prestígio que a gente tem ainda”, revelando a influência, o valor e o êxito que a escola e seus membros ainda exercem na sociedade. Confirma, novamente, o ponto de sua narrativa, deixando claro que “o mais importante pra mim hoje – e aí entra a questão afetiva – é a liberdade de poder criar. Poder criar asas e voar no momento que a gente percebe que há todo um desencanto no magistério”. Débora ressalta a liberdade que a instituição lhe concede para poder criar novas atividades e programações diferenciadas com os alunos. Ela destaca não só a questão afetiva que envolve os membros da instituição, como também aponta para o ofício do magistério, carreira que está condicionada à precária situação da educação brasileira, revelando a existência de “um desencanto no magistério”. Utiliza, mais uma vez, a estratégia discursiva da repetição (“desencanto no magistério”; “desencantadas com o magistério”) para enfatizar o drama dessa carreira nos dias atuais, principalmente com relação à baixa remuneração desses profissionais. A narradora aponta para esse fato (“pelo salário e também é uma questão importante”) e demonstra que essa questão salarial também é um diferencial para os docentes do Pedro II (“esse também é um diferencial pra gente”). Utiliza a estratégia do diálogo construído, animando a voz de outro colega docente, que não pertence ao quadro de professores do Pedro II, para destacar o quanto vale a pena ser professor do Pedro II (“você mostra o contracheque pro colega e ‘ah, vou me animar e tal’”). Os docentes da instituição são bem remunerados para realizar suas funções e Débora deixa claro que o salário é um diferencial na instituição. Além disso, ressalta a questão afetiva (“entra aí essa questão afetiva também”) que os membros do colégio possuem com a instituição e revela que o Pedro II é uma escola singular, única, que projeta identidades, sobretudo, através de valores tais como respeito, tradição e solidariedade, formando uma cadeia

de pertencimento afetivo e de identificação grupal com a instituição. Débora menciona que foi o Colégio Pedro II “o único lugar, a única escola onde eu consegui, mesmo com uma série de dificuldades e sem conseguir muitas vezes as parcerias que eu queria ter”. Lá, ela finalmente conseguiu êxito em suas propostas, “depois de quase vinte anos de magistério”, um feito inédito, em que se pode contar com a participação dos alunos e com a confiança da instituição, outro aspecto levantado pela docente de Inglês, Maitê: “a confiança que a instituição deposita no nosso trabalho. Isso é importante pontuar. Você se sente valorizado em termos de confiança. Eles realmente confiam no profissional que eles aprovaram” (GF 17122009, p. 152). Para finalizar, Débora nos fornece a coda, ou seja, apresenta os efeitos do que foi narrado, re-situando o narrador e seu interlocutor no tempo presente da conversa (“Eu percebo que há essa possibilidade de criar um ambiente diferenciado nesse sentido, de ter asas, de voar”). Como podemos observar no referido segmento, a identidade de Débora é construída no discurso como uma profissional imaginativa e criativa.

A seguir, veremos mais um segmento em que se destaca a temática “ser professor do Colégio Pedro II”. Desta vez, na visão de Aurora, professora de Biologia, que ingressou no ano de 2008:

### Segmento 13

Aurora      É... Eu percebo isso em três dimensões diferentes. Eu sou do concurso do final de 2007, início de 2008. Tenho uma percepção pessoal, interna do que foi passar nesse concurso. Foi alguma coisa bastante... é um concurso extremamente exigente. E na época eu tentei, “Ah, vamos ver no que vai dar, já faz tanto tempo...” e acabei, no final das contas, pra minha surpresa, eu tirei o primeiro lugar do concurso. Então, isso pra mim, foi uma coisa de... Eu não acreditava. Eu fiz as contas duzentas vezes, “ eu devo ter errado alguma coisa, não é possível...” Então, assim, foi muito importante pra mim. Eu alcancei uma coisa que... enfim, eu me valorizei mais a partir disso. Por que eu não sei, mas, enfim... É, tem uma dimensão da sala de aula, quando eu estou com os meus alunos, o que é dar aula pra eles, num prédio, assim, bastante diferente das outras escolas onde eu dou aula ( ) seja o mesmo, mas, tem alguma coisa, assim, é uma magia meio diferente dessa sala de aula (GF 17122009 p. 146).

No segmento apresentado, Aurora inicia sua narrativa com um resumo (“eu percebo isso em três dimensões diferentes”), tendo em vista a pergunta “o que é ser professor do Pedro II?”. Em seguida, Aurora contextualiza o que será narrado, nos fornecendo uma orientação (“eu sou do concurso do final de 2007, início de 2008”) e posteriormente, sinaliza o ponto da narrativa (“passar nesse concurso”). Sua narrativa se inicia (“foi alguma coisa bastante...”) tocando novamente em seu ponto através de uma avaliação externa (“é um concurso extremamente exigente”). Essa avaliação serve para enaltecer seu esforço, destacá-lo, se alinhando como uma docente competente e qualificada. Aurora, em seguida, através das ações complicadoras, descreve o seu processo de inserção no Colégio Pedro II (“e na época eu tentei e acabei, no final das contas, pra minha surpresa, eu tirei o 1º lugar do concurso”). Durante sua narrativa, através de estratégias discursivas como o diálogo construído, ela anima a própria voz em dois momentos distintos: num primeiro momento, antes de realizar o concurso para ingressar no quadro de docentes da instituição (“ah, vamos ver no que vai dar, já faz tanto tempo”); e, num segundo momento, após a etapa final do concurso, em que é feita a contagem dos pontos para a obtenção da classificação final (“eu devo ter errado alguma coisa, não é possível”). Ao mesmo tempo em que é a narradora de sua própria história, ela é também personagem. Além do diálogo construído e das avaliações (“é um concurso extremamente exigente; pra minha surpresa; eu não acreditava; foi muito importante pra mim”) realizadas por ela, a pista de contextualização de natureza paralingüística – marcada pelo ritmo de fala alongado da palavra muito (mu:::ito) é mais uma estratégia de envolvimento no discurso. Com isso, ela dramatiza a cena narrada e enfatiza o grau de importância que esse concurso teve em sua vida profissional. O concurso “foi mu:::ito importante”, como ela mesma avaliou, com fonologia bem expressiva.

Através de várias pistas, podemos perceber como Aurora se alinha como uma vencedora, que superou obstáculos e alcançou o sucesso: ser professora do Colégio Pedro II, o ápice em sua carreira profissional. Além disso, “ser professora do Colégio Pedro II” engloba “três dimensões diferentes”, como ela resumiu. A primeira delas está relacionada a sua própria percepção – “uma percepção pessoal, interna, que foi passar nesse concurso”. A partir deste concurso, segundo ela, “eu me valorizei mais”. A segunda está relacionada à “dimensão da sala de aula”. Aurora se refere à sala de aula da unidade escolar Centro como uma sala repleta de “magia”, um lugar dotado de histórias, de memórias, já que essas mesmas salas de aula foram frequentadas pelo próprio D. Pedro II, o monarca patrocinador da instituição. Segundo Schwarcz (1998), o monarca

“assistia a provas, selecionava professores e conferia médias” (p. 151). Por fim, a terceira dimensão, que não está incluída neste segmento, mas pode ser localizada no anexo, na p.146, a “percepção externa”, dos outros. Mais uma vez, encontramos a estratégia de envolvimento no discurso: o diálogo construído. Aurora anima a voz de outra pessoa – um colega de trabalho de uma outra escola em que ela leciona (“No↑ssa, você dá aula no Pedro II?”). A entonação ascendente, marcada pela convenção ↑, reforça o enaltecimento do caráter de admiração/fascinação apresentado pelo personagem. Apesar dos sujeitos sociais envolvidos na ação estarem alinhados como professores, eles diferenciam-se uns dos outros através da instituição a qual são vinculados. Dar aula no Pedro II é algo que a torna diferente dos demais docentes. Ser professora do Pedro II tem bastante importância e exerce uma marca de distinção (BORDIEU, 2008) entre os demais docentes. Como diz Aurora, “é a dimensão maior que eu sinto na sociedade”, tendo conseguido escapar até mesmo de uma blitz por pertencer ao quadro de docentes do Colégio Pedro II, como narra no segmento abaixo:

#### Segmento 14

Aurora      Uma vez eu fui parada numa blitz, eu não tinha um documento.  
 ( ) “Eu sou professora do Pedro II.” Eu consegui escapar da blitz naquele momento. “Professora do Pedro II?” A única coisa que eu tinha dentro da bolsa era o contracheque e aquilo me deu uma credibilidade que eu consegui ( ) “Eu falei↓, gen↑te”. (GF 17122009, p. 146)

Aurora narra uma experiência pessoal e inicia sua narrativa com um resumo (“uma vez eu fui parada numa blitz”), informando-nos sobre o tema da mesma: a história da blitz. Em seguida, Aurora apresenta a orientação, nos informando sobre os personagens envolvidos na ação (ela própria e o guarda) e utiliza a estratégia discursiva do diálogo construído, animando sua própria voz (“Eu sou professora do Pedro II”) e a do guarda que a parou (“Professora do Pedro II?”). Aurora afirma que “não tinha um documento” consigo, mas, mesmo assim, conseguiu escapar da blitz apresentando o seu contracheque, “a única coisa que eu tinha dentro da bolsa”. Naquele momento, ser professora do Pedro II lhe deu “uma credibilidade”, tanto que conseguiu escapar da blitz. Ao término de sua narrativa, Aurora avalia o evento, animando a própria voz (“eu falei↓, gen↑te”), enfatizando a função dramática da cena narrada e, ao mesmo tempo, ao fazer essa

avaliação encaixada, ela se surpreende com o fato de não ter recebido uma multa por apresentar, apenas, um contracheque, que comprovava sua filiação institucional.

Podemos, aqui, recorrer ao autor Roberto Damatta (1986), em seu livro “O que faz o Brasil, Brasil?”, no qual o antropólogo nos leva a pensar a identidade brasileira a partir dos aspectos mais populares e conhecidos da sociedade: a casa, a rua, as relações raciais, a comida, as mulheres, o carnaval, a malandragem, a religião.

Em *O modo de navegação social: a malandragem, o jeitinho* e “você sabe com quem está falando”?, Roberto Damatta ressalta o jeitinho do brasileiro de se livrar, muitas vezes, de compromissos, de não cumprir normas. Ele cita três exemplos: Estados Unidos, França e Inglaterra, onde as regras ou são obedecidas ou não existem, porque eles acreditam que, ao burlar regras, estão apenas abrindo caminho para a corrupção burocrática e ampliando a desconfiança no poder público. Nessas sociedades, a lei não é feita para explorar o cidadão ou como instrumento para corrigir a sociedade, mas para que ela funcione bem.

No Brasil, algumas pessoas têm maiores privilégios que outras, a justiça não vale igualmente para todos. As normas são vistas como o que vai tirar os prazeres e desmanchar projetos e iniciativas. O jeitinho brasileiro representa uma forma pacífica e legítima de resolver problemas, desobedecendo às regras e conciliando todos os interesses, e o malandro é o profissional desse jeitinho e da arte de sobreviver nas situações mais difíceis.

O que podemos observar, na narrativa de Aurora, é que, através desse “jeitinho brasileiro”, ela consegue burlar a lei e mesmo agindo como transgressora, não é punida pelo guarda que a parou na blitz. As regras existem como forma de coerção, mas ela conseguiu escapar da punição pela credibilidade e confiança que a sociedade atribui à instituição Pedro II.

Nesta subseção, procuramos reunir as diferentes vozes de docentes do Colégio Pedro II para investigar como eles narrativizam suas experiências de pertencer a essa instituição de ensino. A análise dos segmentos discursivos apresentados apontam que “ser professor do Pedro II” é algo dicotômico, como eles mesmos explicitaram através de suas posições críticas. Ao mesmo tempo, pertencer ao Colégio Pedro II “encanta” os próprios membros da instituição, inclusive aqueles que a ela não pertencem. Do ponto de vista interacional, esses docentes, através da verbalização de suas experiências, parecem compartilhar um misto de valorização, prestígio e satisfação. Sentem-se valorizados, até mesmo no que diz respeito à remuneração que julgam digna. Outras vezes, julgam-se prestigiados através do reconhecimento social da importância da

instituição. Experimentam, também, a liberdade de expressar a sua capacidade criativa. Portanto, “a forma, o conteúdo, a maneira de contar uma história, tudo é impregnado de identidades sócio-culturais”, como nos aponta Schiffrin (1996, p. 17). A identidade é concebida como um construto sócio-cultural engendrado nas interações discursivas. Na sociolinguística, as narrativas têm sido vistas como formas de dar sentido a experiências e de produzir ou reproduzir identidades. O ato de narrar, no entanto, nos auxilia a organizar nossa experiência humana funcionando como um ponto de partida para o estudo da vida social em geral.

A seguir, exploraremos, através dos discursos dos docentes e discentes da instituição, o ingresso no CPII, que está associado a determinadas práticas simbólicas e ao sentimento de pertencimento que vai sendo “cultivado e alimentado” no momento em que se tornam membros daquele grupo.

#### 4.3 INGRESSANDO NO CPII: NARRATIVAS DE CHOQUE E FASCINAÇÃO

Nesta subseção, analisaremos segmentos discursivos que tematizam o ingresso no Colégio Pedro II. Observamos que os participantes trazem histórias relativas ao processo de pertencimento à referida instituição. Juntamente com esse processo, identificamos, nos discursos dos entrevistados, elementos constitutivos das práticas que orientam as ações no âmbito escolar. Tais práticas funcionam como marcas de distinção (BOURDIEU, 2008) daquela comunidade escolar.

Tendo em vista o tema do ingresso no CPII, muitas histórias contadas pelos participantes estão vinculadas a alguns símbolos da instituição, tais como a tabuada e o hino. Através dos segmentos discursivos analisados, as histórias narradas por docentes e discentes ora são enquadradas na forma do “choque”, ora são enquadradas na forma do “fascínio”, pois, o ingresso no CPII está diretamente relacionado a um *habitus*, nas palavras de Bourdieu (2008). O *habitus* trabalha com as probabilidades e as possibilidades de ação, é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. Na verdade, ele abrange uma multiplicidade de relações e dentre elas a relação com a prática social. O *habitus* é, para Bourdieu, o princípio gerador e estruturador das práticas e das representações e funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Através dele, o passado

sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo que o autor chama de “interiorização da exterioridade” e de “exteriorização da interioridade”.

A seguir, veremos, através da análise de segmentos discursivos, como professores e alunos narram as suas experiências ao ingressar na instituição.

#### 4.3.1 O enquadre “choque”

Iniciaremos esta subseção com a narrativa de Aurora que discorre sobre seu sentimento ao se deparar pela primeira vez com a tabuada:

##### **Segmento 15**

Aurora [...]. Quando eu entrei aqui, que foi a primeira vez que eu falei “Gente o quê que é isso”? A galera tinha uma coisa meio coletiva, me causou um certo, não sei se estranhamento, mas um incômodo. Assim, quase uma lavagem cerebral. “Como assim”? E depois eu fui entendendo um pouco melhor que, na verdade, aquilo era deles (GF 17122009 p. 137).

Este segmento é a continuação da narrativa de Aurora (segmento 1), analisado na seção 4.1. Ela nos conta a sua experiência pessoal: seu processo de inserção no Colégio Pedro II. A docente inicia a narrativa (“Quando eu entrei aqui”) e, durante a mesma, utiliza a estratégia discursiva do diálogo construído, em que anima a própria voz para enfatizar a função dramática da cena narrada. Nele, Aurora realiza uma avaliação encaixada (“gente, o quê que é isso?”) realçando o seu “choque” com relação aos alunos do Pedro II (“a galera tinha uma coisa meio coletiva”).

Podemos observar uma seleção lexical que sugere distanciamento para com os fatos narrados: estranhamento – incômodo – lavagem cerebral. Em um primeiro momento, portanto, ela se desalinha discursivamente dessa adesão de grupo, de coletividade, e posteriormente, de forma lenta e gradual, através de elementos avaliativos como o uso do gerúndio (“fui entendendo”), se alinha com a coletividade, integrando-a. Através de mais uma avaliação (“como assim”), Aurora sustenta o seu papel discursivo de estranhamento e em seguida relata que “na verdade, aquilo era deles”. A repetição de certos itens lexicais e expressões, tais como

“me assustou, me causou” enfatizam o enquadre “choque” e realçam a sonoridade expressa pelo som “OU”.

Vejamos o que Eunice nos conta sobre esse tópico na sequência dessa interação:

### Segmento 16

Eunice       Então, por exemplo, a minha apresentação ao Pedro II foi um choque também. Você [dirigindo-se a Aurora] ficou chocada com a tabuada e eu com o hino. Porque a primeira coisa que eu vi dentro do Pedro II, fora ainda da sala de aula ( ) toda a parte burocrática. Eu cheguei no Pedro II para assumir turma num dia em que estavam todos... Naquela época todos os alunos ficavam no pátio para cantar o hino de manhã, o hino do Brasil e o hino da escola. Todos os professores no segundo andar, tá, e era hasteada a bandeira Nacional ( ) e a bandeira do colégio Pedro II ( ). E o meu primeiro choque foi quando eu ouvi o hino, ( ) “isso é positivista demais; pra mim, não é”. E eu me lembro que a Vera Cabana, coordenadora da escola que já está aposentada, me deu um cutucão e disse: “Eunice, cala a boca” ( ) Começando a carreira aqui, embora começando a carreira de professora aqui no Pedro II e eu calei a boca e aquilo pra mim me pareceu opressor, pareceu opressor e eu disse “meu Deus ↑ do céu ↑” (GF 17122009, p. 138).

No segmento acima, Eunice inicia a sua narrativa com um resumo (“a minha apresentação ao Pedro II foi um choque também”) que enquadra sua história: o choque que foi seu ingresso no colégio. Se Aurora ficou chocada com a tabuada (“você ficou chocada com a tabuada e eu com o hino”), Eunice reitera o mesmo enquadre de choque com relação ao hino. Neste segmento, percebemos que há a construção de um diálogo entre Eunice jovem, que se projeta discursivamente como uma professora iniciante, ousada, com posições políticas avançadas (“positivista demais pra mim”) e a coordenadora, que a repreendeu de forma veemente (“cutucão”) fazendo uso de um imperativo sem mitigação (“cala a boca”). Na continuação do diálogo construído, Eunice se alinha como professora obediente, que acata as ordens (“eu calei a boca”), trazendo para a narrativa a expressão maior que reitera o enquadre choque: “meu Deus ↑ do céu ↑”. Concorrem para o estabelecimento deste enquadre a pista de contextualização da entonação ascendente marcada pela ↑ na elocução “meu Deus ↑ do céu ↑”.

Vejamos, a seguir, outro segmento discursivo em que uma aluna narra como foi o seu ingresso no Colégio Pedro II. Segue abaixo:



## Segmento 17

**Andressa** Eu lembro do choque de quando eu entrei na escola, assim. Porque o meu colégio não era ruim, assim, mas, eu estudava em colégio de freira, então, era tudo muito, ah, passava a mãozinha assim. Aí, quando eu entrei aqui o choque já era 4ª e 5ª série. Já era diferente. Só pra começar, assim. Mas, aí, era muito mais cobrado, muito mais trabalho, muito mais coisa, eu já fiquei "ai, meu Deus, não vou dar conta", "ai, meu Deus, não sei o quê", todo mundo já ficou nervoso. Era a primeira vez que eu fiquei de recuperação...assim, eu fiquei pra morrer (GF 05102010 p. 175).

No segmento acima, temos, logo no início, um resumo (“eu lembro do choque de quando eu entrei na escola, assim”), que nos informa sobre o que versará a narrativa. Em seguida, Andressa faz uma avaliação positiva a respeito do seu antigo colégio (“o meu colégio não era ruim”) e nos fornece a orientação, indicando o personagem envolvido na história (ela mesma) e o local de origem desse personagem (“eu estudava em colégio de freira”), tornando a avaliá-lo positivamente, no sentido de ser mais “maternal”, menos rígido (“era tudo muito, ah, passava a mãozinha”). Sua narrativa se inicia ao enunciar como se deu o seu ingresso no Colégio Pedro II (“quando eu entrei aqui”). Através de mais um resumo (“o choque já era 4ª e 5ª série. Já era diferente”), a narradora sinaliza o ponto de sua narrativa: o choque e a tensão pela qual passou ao ingressar no novo espaço escolar. Posteriormente, Andressa narra, minuciosamente, o intenso processo e a angústia pela qual passou, enfatizando a dramaticidade dos fatos narrados. Dessa forma, Andressa emprega em seu discurso, recursos linguísticos, tais como a repetição da expressão “muito mais”, destacando, através do encadeamento das ações (“era muito mais cobrado, muito mais trabalho, muito mais coisa”), o sofrimento progressivo e crescente a que foi submetida.

Podemos notar outro tipo de recurso utilizado por Andressa para criar o envolvimento entre os participantes. Trata-se da estratégia discursiva do diálogo construído, em que Andressa anima sua própria voz (“ai, meu Deus, não vou dar conta”, ai, meu Deus, não sei o quê”), contribuindo para a criação do drama. O ritmo criado pela repetição da locução “ai, meu Deus” está associado à intensa pressão a qual Andressa fora submetida ao longo do ano letivo e que provocara uma forte reação de descontentamento (“era a primeira vez que eu fiquei de recuperação”), num primeiro momento, e de perplexidade (“assim, eu fiquei para morrer”)

posteriormente. Ao término de sua narrativa, podemos observar como Andressa se alinha como uma estudante competente, pois, “era a primeira vez” que ficava de recuperação.

A seguir, veremos a passagem do enquadre “choque” para o enquadre “fascinação” narrados durante o grupo focal dos docentes.

#### 4.3.2 A passagem do enquadre “choque” para o enquadre “fascinação”

Iniciaremos mais essa subseção com a narrativa de Débora, professora de Língua Portuguesa/Literatura que nos narra sua experiência pessoal de como foi o seu ingresso no Colégio:

##### Segmento 18

Débora Eu ouvi a tabuada na palestra. Quando eu fui assinar o termo de posse, na semana seguinte houve um colegiado, do departamento, da equipe de Língua Portuguesa e um grupo de teatro do Humaitá se apresentou. E eles cantaram a tabuada. E os novos, os professores novos choravam, “meu Deus, o quê é isso”? ↑Que coisa! ↑Que clima... lindo e eles batem assim com os pés no chão e pulam, ué, eu nunca, realmente, eu, trabalhei em várias escolas, e eu nunca tinha visto algo semelhante àquele sentimento dos alunos e dos professores. E a professora que coordenou o trabalho, né, a apresentação do teatro, que ensaiou, subiu ao palco, chorou emocionada, abraçou, uma situação incomum. Realmente incomum, mesmo num contexto onde os alunos estão se formando. Há essa sensação sim (GF 17122009 p.142).

Em um primeiro momento, Débora se impressiona com a apresentação daquele grupo de teatro. Porém, podemos observar a passagem para um outro enquadre: o enquadre fascinação/encantamento da cena narrada. Isso pode ser observado através da replicação de estrutura “↑que coisa, ↑que clima” em entonação ascendente. Após a mudança do enquadre choque para o enquadre fascinação/encantamento, ela emite uma avaliação externa, ou seja, ela interrompe o curso de sua narrativa e enuncia uma opinião acerca do que conta (“lindo”). Para enfatizar que a cena narrada é única, Débora, através de estratégias discursivas como a repetição de certas estruturas (“eu nunca”), reforça o caráter inédito da cena e do sentimento expresso pelos alunos e pelos professores do Colégio Pedro II, argumentando que “eu trabalhei em várias escolas e eu nunca tinha visto algo semelhante àquele sentimento dos alunos e dos professores”. Em

seguida, podemos notar a presença da ação complicadora em sua narrativa, com uma sequência de orações que remetem a eventos no passado (“a professora que coordenou o trabalho, que ensaiou, subiu ao palco, chorou emocionada, abraçou”). A sonoridade presente nas flexões desses verbos no tempo pretérito também funciona como estratégia de envolvimento no discurso. Como nos aponta Tannen (1989), “imagens combinam com diálogos para criar as cenas. O diálogo combina com repetição para criar ritmo. Diálogo é o limiar entre repetição e imagens: tal como a repetição, o diálogo é fortemente sonoro” (p.29).

Na narrativa de Débora, o estranhamento vai dando lugar a uma aproximação com a cena narrada e o clímax da história é enunciado com uma professora em lágrimas, diante de uma plateia que presencia cenas “incomuns” no ambiente escolar. A passagem do enquadre “choque” para o enquadre “fascinação” está diretamente relacionada às configurações de pertencimento evocadas por esses membros, e tais configurações estão associadas aos valores que são constitutivos da memória coletiva do grupo, simbolizando uma adesão, uma união deste grupo social, que olha com orgulho para um passado institucional.

No segmento a seguir, veremos outra narrativa de “fascinação”, envolvendo, mais uma vez, os símbolos da escola (uniforme e hino). Tal segmento aborda a questão do ingresso do filho de uma docente no CPII, enfatizando o processo de pertencimento do mesmo:

### **Segmento 19**

Aurora “Professora, eu tava indo para a escola... aí eu vi um aluno no ponto de ônibus. “Nossa! Você estuda no Pedro II? Essa escola é muito bo:::a”. E aí no início ele estranha um pouco, mas, depois começa a gostar. Eu tenho uma experiência pessoal. Eu trouxe o meu filho esse ano para o Pedro II ( ) a escola onde ele adorava. “Você vai para uma escola”, pelo que eu vejo dos meus alunos... “amadurecerem”. É isso que eu quero para você. “Eu quero que você amadureça”... Quando chegou de julho para cá, ele começa a mudar. “O professor de Matemática é muito bom, o de Biologia muito bom” ( ). Aí, tô vendo ele mais empolgado. Um belo dia ele entra no prédio. Aí( ) no corredor ( ), “mãe, o quê as pessoas acham”? Aí, aquilo começou a mexer com ele, internalizar que a escola era boa. Começo a ver ( ) mais engajado, mais preocupado, com eleição de direção e não sei o quê... E aí assim, hoje ele ama a escola ( ) e tem um ano e ele já tem a história do pertencimento também ... do engajamento. “E o hino, você já sabe?” “Todinho”. (GF 17122009 p.157).

No segmento apresentado, através de estratégias discursivas, como o diálogo construído, a narradora anima a voz de outra pessoa – um aluno de outra instituição (“professora, eu tava indo para a escola aí eu vi um aluno no ponto de ônibus, “nossa, você estuda no Pedro II?”) e realiza uma avaliação encaixada, recurso que enfatiza a função dramática da cena narrada (“Essa escola é muito bo:::a”). Além do diálogo construído e da avaliação encaixada, a pista de contextualização de natureza paralinguística – marcada pelo ritmo de fala alongado da palavra boa (“bo:::a”) – é mais uma estratégia discursiva utilizada pela narradora para apontar a relação com o outro. Aurora traz para a história falas elogiosas sobre o colégio, de um personagem que avalia a construção do cenário no qual será descrito o processo de adaptação /integração do seu filho ao “novo” espaço escolar (“Eu trouxe o meu filho esse ano para o Pedro II”). Também podemos observar a distinção estabelecida entre “nós” e “eles”. Os sujeitos sociais envolvidos na ação – ambos alinhados como alunos - diferenciam-se uns dos outros através do uniforme. Este é um símbolo que dá visibilidade e que distingue esses alunos dos demais. Enquanto “eles” desempenham um papel discursivo de apreciação pelo Colégio Pedro II, através de intensificadores, como o uso, por exemplo, de uma fonologia expressiva (“bo:::a”), “nós” desempenham um papel discursivo de estranhamento, num primeiro momento (“E aí no início ele estranha um pouco, mas depois começa a gostar”). Ele, nesse caso, refere-se ao aluno do Pedro II. Esse estranhamento reforça o ponto da narrativa de Aurora, pois, a partir daí ela nos conta a sua experiência pessoal: o processo de pertencimento de seu filho no Colégio Pedro II.

Através de mais uma avaliação (“eu quero que você amadureça”), Aurora sustenta o reconhecimento social da escola e expõe a razão de ter colocado o filho no Colégio. Nesse segmento, ela se alinha como mãe zelosa por meio de sua avaliação (“eu quero que você amadureça”), como professora (“eu vejo dos meus alunos, amadurecerem”) e torna a se alinhar como mãe (“Um belo dia ele entra no prédio. Aí ( ) no corredor ( ) “mãe, o quê as pessoas acham”). Sua narrativa sugere que o processo de pertencimento de seu filho é um processo lento e gradual. Isso pode ser observado através do uso de elementos avaliativos, como o uso do gerúndio (“indo”, “vendo”) e também da repetição da locução verbal “começa a” mais a ação (“começa a gostar”, “começa a mudar”, “começou a mexer”, “começo a ver”). Como mãe, ela pôde observar a evolução do comportamento de seu filho com relação a sua inserção no Pedro II. A narradora posiciona o filho como personagem no mundo da história e o projeta, discursivamente, como um aluno cada vez mais interessado. Assim, podemos perceber mudanças

de alinhamento em seu filho ao longo da narrativa que evidencia este processo. Antes de ir para o Colégio Pedro II, Aurora nos conta que ele adorava a antiga escola (“a escola onde ele adorava”). Ao colocá-lo no Pedro II, ele, num primeiro momento, não gosta da instituição, mas, o processo de mudança de opinião sobre o Colégio já está iniciado (“Quando chegou de julho pra cá, ele começa a mudar”). Em seguida, ele estranha a admiração dos outros pelo Colégio Pedro II, pois, ao entrar em seu prédio uniformizado, alguém faz um comentário positivo a respeito do Colégio (“mãe, o quê as pessoas acham”). A partir daí, como narra sua mãe, seu filho começa a vivenciar que a escola é boa e isso mexe com ele, tanto que, no segundo semestre, já é possível notá-lo bem diferente de quando entrou na escola. Ele passa a elogiar enfaticamente os professores de diferentes disciplinas (“o professor de matemática é muito bom, biologia muito bom”), está mais empolgado, mais engajado (“preocupado com eleição de direção”), até se envolver completamente com a escola (“hoje ele ama a escola”), de forma que adere totalmente ao Pedro II.

Podemos observar, então, que Aurora alinha o seu filho no discurso das seguintes maneiras: 1) um aluno preocupado com a qualidade do corpo docente; 2) um aluno consciente politicamente; 3) um aluno apaixonado pela escola e por fim, 4) um aluno que se apropria dos símbolos da escola integralmente. No final de sua narrativa, a narradora traz para a história um diálogo construído entre ela e seu filho acerca do conhecimento sobre o hino (“E o hino você já sabe?” “Todinho”). Em sua pergunta, a narradora usa o advérbio de tempo “já” sugerindo que o ápice do pertencimento integral à escola implica o uso do símbolo maior da instituição, o hino. A resposta do filho (“Todinho”) enunciado na sua forma diminutiva destaca que ele o conhece por inteiro e integralmente.

Com relação a esse processo de pertencimento, observamos que os participantes trouxeram, por meio do discurso, os símbolos da instituição (hino, tabuada), e os mesmos foram apontados como elementos constitutivos das práticas que orientam as ações no âmbito escolar. Tais símbolos ajudam a preservar aquilo que a memória por vezes silencia e, ao mesmo tempo, eles se tornam parte da natureza daquela comunidade escolar, constituindo-se num *habitus*, nas palavras de Bourdieu. Para o referido autor, “o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas” (2008, p. 162). Setton (2002 p.63) interpreta esse conceito de forma interessante:

*Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes, adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

A tabuada e o hino, por exemplo, são incorporados pelos sujeitos e constituem uma prática. A prática se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação. Nesse sentido, podemos dizer que a prática é personalizada, tem uma marca própria e singular de cada sujeito e, ao mesmo tempo, é marcada por uma época, por uma coletividade, por um determinado contexto social e cultural. Portanto, a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, que mais tarde foi denominado de campo social<sup>8</sup>, e um *habitus*. O campo, então, é o local de mediação entre o ator e a estrutura.

Abordamos essa questão do pertencimento no grupo focal dos ex-alunos, atribuindo a ele uma espécie de “cola” que existe, tanto entre os ex-alunos, quanto nos alunos. Antes de iniciarmos o grupo focal dos ex-alunos, um dos participantes nos contou uma história curiosa: num determinado lugar, um grupo de ex-alunos cantou a tabuada e outra pessoa, que não tinha nada em comum com eles e que estava no banheiro, escutou a tabuada e disse: “eu também fui, eu também fui” e naquele mesmo instante, compartilharam da mesma “cola”, do mesmo sentimento que os une, tornando-se cúmplices e uníssonos através da tabuada. Como nos disse Leonardo, durante o GF dos ex-alunos, “a tabuada, qualquer menino do Pedro II sabe, seja de que geração for, porque é como se fosse um grito de guerra, que a gente solta em qualquer lugar, até enterro. Até enterro de ex-aluno a gente canta a tabuada, com a licença da família” (GF 08072010, p. 18).

No GF que realizamos com os alunos do Ensino Médio, do qual o segmento transcrito abaixo foi retirado, questionamos sobre tais práticas, a exemplo da experiência de cantar a tabuada: “E essa coisa da tabuada, hein? É uma coisa que impressiona muita gente” (GF 05102010, p.167). Andressa, aluna do terceiro ano, foi a primeira a responder, e os demais participantes ampliaram o tópico:

---

<sup>8</sup> O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.

Andressa	O pessoal sempre fala isso, que se assustou muito quando ouviu todo mundo cantando.
Participante	Eu não sei explicar isso não.
Isadora	Dá muito orgulho cantar.
Branca	Tabuada... "gente, o quê que isso?" Aí quando viu a gente já tava fazendo isso também, sabe. Contagia.
Renata	Eu acho também que é alegria, assim, de cantar, a atmosfera que a gente monta, entendeu?
Gustavo	Eu acho que pela tradição que o colégio leva e por ser a nossa segunda casa. A maioria aqui está desde a 5ª série, então o pessoal tem o hino como um ritual mesmo, esse negócio da tabuada, cantar o hino. É uma coisa... é como se fosse um patriotismo do Colégio.
Taty	Mas vocês gostam?
Participante	Ah, eu adoro... é o nosso grito de guerra mesmo.
Vanessa	É. Tem ensaio depois do parabéns
Taty	Ah tem?
Vanessa	Tem, sempre tem. Depois do parabéns a gente canta a tabuada.
Taty	Ah é? Interessante.
Diana	Em que outras situações vocês costumeiramente cantam? Depois do parabéns, que outras?
Branca	No terceiro ano sempre tem, nas festas, quando tem um grupo grande...
Isadora	Quando a gente está muito feliz a gente canta a tabuada. Parece que é isso. Quando a gente tá muito feliz a gente canta a tabuada
Renata	Tem que extravasar de alguma forma. A tabuada foi um meio que a gente encontrou .... (GF 05102010, p.167)

Nos grupos focais realizados, percebemos muitas semelhanças nas diversas narrativas. Tais semelhanças estão associadas às estratégias discursivas, como o uso da repetição, do diálogo construído (ex.: "gente, o quê que isso?!) e da fonologia expressiva, encontrado no grupo focal dos docentes e discentes; pistas de contextualização de natureza linguística, como o uso de uma mesma seleção lexical (ex.: lavagem cerebral; grito de guerra) encontrado no grupo focal dos discentes e de ex-alunos e por fim, semelhanças relacionadas às configurações de pertencimento desses membros (ex: orgulho; patriotismo).

A experiência de cantar/escutar a tabuada, por exemplo, ao mesmo tempo em que pode ser enquadrada como "choque", como vimos na narrativa de Aurora e, nesse momento, na fala da aluna Andressa ("pessoal sempre fala isso, que se assustou muito quando ouviu todo mundo cantando"), pode ser enquadrada também como um "fascínio", como observamos na narrativa de Débora e nas falas de Isadora e Branca ("dá muito orgulho de cantar"; "contagia"). Para os alunos

participantes do grupo focal, a tabuada é contagiante e a ela é atribuída uma seleção de expressões que enaltece positivamente o símbolo em questão: orgulho, contágia, alegria, atmosfera que é montada, patriotismo, grito de guerra, ensaio depois do parabéns, festas, grupo grande, felicidade, extravasar.

No grupo focal realizado com os alunos do Ensino Médio do Colégio, também questionamos sobre o pertencimento, na relação que há entre eles e os símbolos escolares: “Quando vocês conversam com os, com os colegas de fora do Pedro II e comentam um pouco essa coisa da relação com o hino, com a tabuada e com os rituais, vocês se sentem um pouco ET?”(GF 05102010, p.168). A partir dessa questão, três participantes se manifestaram: dois argumentaram que sim e uma participante respondeu que não, “que, na verdade, eles se sentem assim, excluídos e que tá tão dentro da gente que a gente não consegue mais contestar isso”. Com esta resposta, podemos notar o quanto os alunos se identificam com esses “rituais”, com esses símbolos que sugerem uma adesão, um envolvimento e um sentimento de pertencimento que é compartilhado por várias gerações (alunos e ex-alunos). As marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social, são incorporadas pelos sujeitos, não necessariamente de forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, constituindo-se num *habitus*. A partir dessa matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem. *Habitus* é, no entanto, um instrumento que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social.

Tornamos a questioná-los: “Vocês sentem, assim, o colega estranho?” (GF 05102010, p.168). Três participantes se pronunciaram a respeito: Renata, Nádia e Branca. A primeira – Renata - disse que “sim, as pessoas ficam assustadas, as pessoas não entendem”. Sua resposta foi corroborada em três segmentos analisados nesta subseção: os segmentos discursivos de Aurora e Eunice, que narraram o “choque” diante de dois destes símbolos ao ingressar na escola - a tabuada e o hino – e mais uma outra docente, Débora, que, no início, também ficou chocada, mas, o “choque” foi dando lugar ao “encantamento”, ao “fascínio”, como observamos no segmento discursivo desta docente. Percebemos que determinados símbolos - a tabuada, o hino, o uniforme - são singulares e distinguem a comunidade escolar do Pedro II de qualquer outra comunidade escolar.



Nádia, a segunda aluna a se pronunciar, respondeu: “as pessoas não têm essa relação com o colégio como a gente tem. Eu me lembro de uma amiga minha que na 5ª série, no colégio particular, tipo, ‘ah, eu odeio o meu colégio, odeio as pessoas, estou doida pra sair daqui’. A gente não. A gente vai chorar no último dia de aula” (GF 05102010, p. 168). Com essa resposta, percebemos vários elementos que constituem a estrutura de uma narrativa, embora saibamos que a fala de Nádia não corresponde a uma narrativa mínima, pois, de acordo com Labov (1972), deve haver, pelo menos, duas orações ordenadas no passado para que possamos delimitar uma narrativa mínima. Mesmo assim, destacamos a presença de determinados elementos, tais como: o resumo (“as pessoas não tem essa relação com o colégio como a gente tem”), em que Nádia nos informa o seu ponto, ou seja, a razão pela qual está contando aquela história e a orientação, já que contextualiza o que está sendo contado, identificando o local – o colégio, o tempo – 5ª série, os personagens – ela própria, sua amiga e os alunos do Pedro II, nos fornecendo todo o cenário da história. Além disso, ela utiliza a estratégia discursiva do diálogo construído (“ah, eu odeio o meu colégio, odeio as pessoas, estou doida para sair daqui”), em que anima a voz de sua amiga, destacando, através de outra estratégia discursiva – a repetição – o quanto sua amiga detestava o colégio em que estudava, repetindo duas vezes a palavra “odeio”. Finalizando sua história, Nádia nos apresenta a coda (“A gente não. A gente vai chorar no último dia de aula”), ou seja, os efeitos do que foi contado, e faz uma avaliação encaixada “a gente vai chorar no último dia de aula”, enfatizando a função dramática da cena e enaltecendo o quanto os alunos do Colégio Pedro II são envolvidos com a escola, o quanto são “fascinados” e “apegados” a ela, demonstrando afeto, carinho e um elo entre a instituição e entre eles mesmos.

Nesta subseção, vimos, através da análise de segmentos dos grupos focais realizados com docentes e discentes, como determinados símbolos da instituição (a tabuada, o hino, o uniforme) são evocados nas histórias de ingresso no Colégio Pedro II, seja através do enquadre “choque”, seja através do enquadre “fascínio”. Além disso, esses símbolos reiteram o sentimento de pertencimento daqueles membros e constituem um elo entre as diversas gerações de petrosecundenses com a própria instituição.

A seguir, passaremos para a última unidade temática, que abordará a valorização da tradição na instituição Pedro II. Essa tradição está associada ao rigor da disciplina e ao atributo “excelência”, termo muito utilizado pelo colégio para exaltar o seu ensino. Na próxima subseção, observamos deslizamentos nos discursos dos discentes. Deparamo-nos com as mudanças que

estão sendo sentidas por esses discentes atualmente, ou seja, novos modos de ver a realidade e em contrapartida, ainda podemos perceber a permanência da tradição. Retomando Mishler (2002), “O passado não está gravado em pedra, e o significado dos eventos e experiências está constantemente sendo reenquadrado dentro dos contextos de nossas vidas correntes e em curso” (p. 105).

#### 4.4 A VALORIZAÇÃO DA TRADIÇÃO: DISCIPLINA E PRIMAZIA

“eles usam esse rigor, essa tradição quando convém” (RENATA, GF 05102010, p. 177).

Desde a fundação, o Colégio Pedro II foi pensado como o padrão pelo qual se pautaria a educação num país de poucas escolas, segundo o discurso inaugural proferido em 25/03/1838. Durante o mesmo, o Ministro Bernardo de Vasconcellos declara que “o Colégio é o Reitor, nele principiando e acabando a beleza e a utilidade do estabelecimento, respeitando a maior parte das disposições do regulamento do Colégio mais aos professores e inspetores de que aos alunos, a severidade da disciplina [...]” (DÓRIA, 1997, p.25).

A preocupação com a disciplina ainda é uma característica da instituição de ensino em questão, segundo os GFs realizados. Apesar de Bernardo Pereira de Vasconcellos, por ocasião da abertura das aulas do CPII, afirmar que “a disciplina deveria pesar mais sobre os empregados, do que sobre os alunos da instituição, fáceis de conduzir quando a vigilância e o respeito lhes assinala a estrada” (VASCONCELLOS, 1950, p.178), observamos no Regulamento n. 8 diversas normas que dizem respeito ao que seria permitido e ao que não seria permitido aos discentes do estabelecimento. Eles não podiam sair do Colégio sem autorização do Reitor; voltar à instituição depois das horas marcadas ou sem a companhia de seu responsável; tirar o uniforme; possuir livros ou periódicos sem a prévia fiscalização do Reitor; comportar-se de maneira inadequada; perturbar a ordem, dentre outros. Aos alunos que desrespeitassem as normas ou outros atos que o Reitor julgasse como reprováveis, seriam aplicadas punições de acordo com a gravidade da transgressão.

Em um dos trechos do discurso de fundação, Bernardo de Vasconcellos afirma que a disciplina imposta aos alunos visava a que “se arraigassem desde cedo na mocidade o horror ao crime, a aversão à indolência, o cuidado desses deveres, o necessário hábito de mandar sem despotismo e obedecer sem servilismo” (DÓRIA, 1997, p.25).

A filosofia educacional e a proposta de ensino do Colégio Pedro II, contida no Regulamento n.8, de 31 de janeiro de 1838, obra do Ministro Vasconcellos, registra de forma detalhada a estrutura organizacional e acadêmica da escola. O perfil do Colégio Pedro II configurado pelos critérios do saber erudito, reflete o sistema de valores político-culturais do projeto civilizador do Estado e o lugar da educação na sociedade imperial hierarquizada e elitista, ou seja, a escola oficial representa o espaço de formação do cidadão disciplinado e erudito e a possibilidade de ascensão social através da valorização da instrução escolar.

Para zelar pela boa conduta, pela ordem e pela disciplina, entram em cena os inspetores de alunos. De acordo com Bernardo Pereira de Vasconcellos (apud CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 44),

depois dos professores, as tarefas mais importantes a serem realizadas para o bom desenvolvimento da formação oferecida pelo CPII estavam sob a responsabilidade dos Inspectores de Alumnos. Como disse o Ministro, dos inspetores também dependia a moralidade, conduta e o bom proveito nos estudos dos colegiais. Assim, eles deveriam ter sempre em vista 'que de sua vigilância e firmeza, assim como de sua moderação depende essencialmente a boa educação dos Alumnos.

Seguindo à risca a proposta do Ministro, levando em consideração essa relação entre inspetor/aluno, veremos, mais adiante, um segmento discursivo retirado do grupo focal dos discentes. No dia em que realizamos o grupo focal com os alunos tivemos um problema, como já descrito na seção 3.1.3. Gostaríamos de realizar o grupo com cerca de dez alunos, número de participantes sugerido pela literatura para entrevistas semelhantes (FLICK, 2004; GASKELL, 2002). Mas, no dia, foi-nos informado que não poderíamos realizar a tarefa com apenas uma parte da turma. Ou faríamos com todos eles (cerca de vinte e cinco alunos) ou não poderíamos realizá-lo, uma vez que foi concedido para o trabalho um tempo de aula de Biologia, e os alunos que não participassem do grupo não poderiam ficar ociosos. Na tensão do momento, optamos por realizá-lo com todos os alunos. Ou era isso, ou não era nada. Deu tudo certo, finalmente, e então, no desenrolar do grupo, incomodadas por essa inesperada modificação de planos, questionamos: “E essa coisa da disciplina? Esse aparente rigor, essa urgência... isso é uma coisa que incomoda?”. Retomamos, no grupo focal o ocorrido e aos alunos foi perguntado: “deve ter alguma razão, claro, para a escola agir dessa maneira e aí eu queria saber de vocês. Como é que é isso?” (GF 05102010, p. 176). A partir daí, os alunos contaram diversas histórias que giravam em torno da disciplina a qual são submetidos:

## Segmento 20

Renata                    Se o aluno, por exemplo, chega atrasado, é:::, três vezes. Só pode chegar três vezes atrasado no mês. Se você chegou a quarta vez atrasado no mês, ele não pode entrar na escola. Semana passada teve um caso de um aluno chegar atrasado. É ele [aponta para o colega em questão]. Ele tem dezenove anos, falou com o inspetor que ele responde por ele, foi ele quem fez a matrícula e o inspetor foi intolerante. Falou que ele não ia entrar. O diretor falou pra ele “você é emancipado? Então, só lamento”. Ele ficou o dia inteiro, durante - ele chegou aqui sete e quinze da manhã até meio dia na biblioteca estudando mas, foi impedido de assistir aula. Não tem lógica fazer isso. (GF 05102010, p. 177)

No segmento acima, Renata inicia sua narrativa de forma genérica (“se o aluno”; “se você chegou”) e, ao mesmo tempo, nos informa sobre o tema da mesma: atraso na chegada à escola. A narradora apresenta a narrativa do colega para realçar a dramaticidade do evento, ilustrando com um episódio de fato ocorrido. Dessa forma, Renata destaca a história selecionada e exemplifica o absurdo da disciplina, o “*non-sense*” da mesma, pois o personagem da história é projetado como adulto de acordo com a lei (“ele tem dezenove anos e responde por ele”) e, mesmo assim, as figuras institucionais, como o inspetor e o diretor são alinhados, respectivamente, como intolerantes e excessivamente presos à lei (“Você é emancipado? Então, só lamento”), uma vez que ambos os impediram de assistir as aulas em virtude do quarto atraso cometido por ele no mesmo mês. Renata insere em sua narrativa, a fala do diretor, com toda a sua carga dramática e conclui destacando o absurdo, a irracionalidade da rigidez relativa à disciplina que é imposta aos discentes da instituição (“não tem lógica”).

A discente Branca destaca que “os professores são contra esse rigor todo que tem também. É uma coisa arcaica, que faz parte da estrutura da escola. Os professores não são assim. Eu acho que isso facilita a gente gostar tanto do colégio, o nosso convívio” (GF 05102010, p. 184). Outra aluna – Renata - também falou sobre esse rigor e também destacou o comportamento dos professores a esse respeito:

Esse sistema é a escola, a direção, o funcionamento do funcionário da administração que tem essa postura. Os professores não. Os nossos professores são os principais responsáveis por essa formação nossa, porque a parte que ficou com a direção não vai adiantar nada de mim e os professores que são os principais responsáveis (GF 05102010, p. 188).

Apesar da estrutura arcaica, a relação professor/aluno parece não ser afetada. Percebemos pelos discursos das discentes que a disciplina é vista por eles de forma negativa, tendo em vista a excessiva vigilância e rigidez que destoa da contemporaneidade.

Outra narrativa que tematiza o rigor e a disciplina entre inspetores e alunos pode ser conferida a seguir:

### Segmento 21

- Branca E eu vi a Dona Albertina gritando no corredor, essa vocês vão achar o cúmulo. Por que essa foi a primeira vez que eu vi.
- Renata A Dona Albertina é a inspetora diabólica.
- Participante É. Todo mundo conhece.
- Branca É, é complicada. Aí, ela tá gritando com uma aluna porque a aluna entrou com um casaco branco, azul marinho, preto, amarrado na cintura. E ela falou "ô::::::::::h, isso aí não é do uniforme não, isso aí não é do uniforme". "Que ↓ i↑sso" Ela tava com o casaco na cintura. Eu não entendi até agora porque que não pode entrar com o casaco amarrado na cintura. Je↓sus↑ Que↓ i↑sso Não existe isso (GF 05102010 p.178).

Branca inicia sua narrativa para nos contar sobre Dona Albertina. A narradora nos informa sobre o personagem envolvido na ação, bem como, o local onde a cena se desenrola – o corredor da instituição. Em seguida, Branca faz uma avaliação do episódio que será narrado posteriormente, enquadrando a história como “cúmulo” (“essa vocês vão achar o cúmulo”) e utiliza o pronome “vocês” para estabelecer com os demais colegas de turma um compartilhamento do universo discursivo. Ao notar que os entrevistadores não compartilhavam desse mesmo universo, Renata explica quem é Dona Albertina, fazendo uma avaliação da mesma através do uso de um adjetivo extremamente forte e negativo alinhando-a como uma mulher “do mal” (“a Dona Albertina é a inspetora diabólica”). Outra participante reitera o que foi dito anteriormente por Renata e acrescenta que “todo mundo conhece” tal inspetora. A partir daí, Branca toma novamente o turno e faz outra avaliação reforçando a projeção discursiva da inspetora (“é complicada”). Posiciona-a como uma mulher confusa por ter tomado uma atitude

que ela julga - “irracional” - (“gritando com uma aluna”) em virtude de a aluna ter entrado no colégio “com um casaco branco, azul marinho, preto amarrado na cintura”.

Mais uma vez, nesse segmento, encontramos a estratégia discursiva do diálogo construído, pois, a narradora anima a voz de outra pessoa – a inspetora – (“ô:::h, isso aí não é do uniforme não, isso aí não é do uniforme”) e, ao mesmo tempo, empregando outros recursos linguísticos, tais como: a) a repetição de estruturas – “isso aí não é do uniforme, isso aí não é do uniforme” e b) pistas de contextualização de natureza paralinguística marcada pelo ritmo de fala alongado da palavra ôh (ô:::h) para enfatizar o caráter dramático da cena narrada que ecoa por toda essa elocução. Em seguida, Branca realiza uma avaliação encaixada (“Que↓ i↑sso”) ressaltando, através de uma fonologia expressiva, sua indignação para com o fato narrado. O que mais a deixa espantada é o fato da aluna ter sido chamada a atenção por estar com o “casaco amarrado na cintura”. É essa situação de surpresa que torna a narrativa contável. A partir disso, Branca torna a realizar avaliações (Je↓sus ↑ Que↓ i↑sso) e encerra sua narrativa com uma coda (“Não existe isso”) na qual avalia tal comportamento como algo inexplicável e irracional. Ou seja, mais uma vez, a disciplina, que é um dos valores relacionados a configurações de pertencimentos desses membros à instituição, é negativizada pelos discentes, uma vez que reiteram, por meio da construção da narrativa, o excessivo rigor ao qual são submetidos.

Seguiremos para o último tópico dentro desta subseção: a “excelência” do ensino no CPII, que se relaciona com a tradição da escola. Questionamos os alunos, se quando estivessem mais velhos, com filhos, se “fariam uma força pra eles estudarem aqui no Pedro II”. Todos disseram que sim, “com certeza”. Diana insistiu bastante com eles no intuito de observar se haveria alguma voz dissonante. Renata manifestou-se seguida, por mais uma aluna:

Diana	Tem alguém que não faria força, não faria questão? Então, todo mundo entraria nessa briga?
Renata	Se fosse hoje sim, eu faria questão, mas, eu não sei como é que vai tá daqui a alguns anos. Hoje em dia sim, mas, eu não sei pra onde vai caminhar.
Diana	Você meio intui que a coisa não vai caminhar bem?
Renata	Não, eu acho que fica complicado. Foi como a Branca falou desde o início, assim, essa coisa de excelência do colégio vem se perdendo ao longo do tempo. Eu não sei daqui a uns dez anos como é que isso vai tá. Eu colocaria sim, mas, não sei

- Andressa Mesmo que eu tivesse dinheiro eu não colocaria num colégio particular, então, assim ... se perdeu. Eu estudava num colégio particular, perto de casa, na Praia de Botafogo. Eu não conhecia nada. Eu saí de lá, de um colégio em Botafogo, acabou, minha vida era Botafogo, fazia tudo em Botafogo, tudo era Botafogo. Quando eu vim pra cá, aí, nossa, eu conheci gente de vários lugares. Eu me sinto muito mais...
- Renata Isso é pra mim também, só que o Pedro II foi excelente pra educar, para essa formação. Só que existem também outras formas disso acontecer. O Pedro II não é a única coisa, a única forma de consciência política e eu tenho medo disso. Dessa coisa do colégio de se perder. É óbvio que eu não quero que isso aconteça porque é importante pro currículo, né, é importante que o Pedro II continue assim, mas, eu tenho as minhas dúvidas. Eu acho que na...
- Andressa Eu acho que a excelência do colégio até teve um tempo que foi bem contestado assim, tal, todo mundo falava assim "o Pedro II não é mais como era antes" não sei o quê e agora eu acho que ta até melhorando, sinceramente. (GF 05102010, p. 185-186)

Retomamos, novamente, nossas questões de pesquisa: Quais redes de valores associadas à memória do CPII são evocadas pelos participantes no momento da interação? Que sentidos esses narradores atribuem discursivamente àquelas redes de valores?

Em resposta a nossa primeira questão, Renata aponta para um valor – a excelência – e demonstra, através de seu discurso, que a mesma foi importante para a sua formação escolar. Este valor também é positivado pela discente, já que Renata “faria questão, se fosse hoje” de colocar o seu futuro filho na escola. No presente, ela considera que o colégio está numa boa fase, que a tradição de um ensino de “excelência” ainda se mantém. Utiliza, inclusive, o verbo no futuro do subjuntivo para destacar essa virtude. Quanto ao futuro, ela manifestou incerteza (“eu não sei para onde vai caminhar”), dúvida e cautela (“Eu não sei daqui a uns dez anos como é que isso vai tá”).

Em seguida, Andressa ocupa o turno e afirma que “mesmo que eu tivesse dinheiro, eu não colocaria num colégio particular”. Ou seja, a questão financeira não seria o aspecto primordial que a influenciaria na escolha de um colégio para o seu futuro filho. O importante, para ela, é o sistema de valores que é instituído no CPII. Andressa começa a sua narrativa nos contando sua experiência pessoal, nos fornecendo toda a orientação: personagem (ela própria), local (“colégio particular, perto de casa, na Praia de Botafogo”), ou seja, contextualiza todo o cenário da ação que virá a seguir. Posteriormente, observamos as ações complicadoras, sequência de orações que remetem a eventos no passado (“Eu não conhecia nada. Eu saí de lá, de um colégio em Botafogo,

acabou, minha vida era Botafogo, fazia tudo em Botafogo, tudo era Botafogo”). Nas ações complicadoras, Andressa faz duas avaliações: uma encaixada “Eu não conhecia nada”, e, a outra, uma avaliação externa, pois, ela interrompe o curso de sua narrativa e emite uma observação avaliativa “acabou”. Observamos, ainda, nas ações complicadoras, o uso da estratégia discursiva da repetição, uma vez que Andressa repete três vezes o nome do bairro – Botafogo – e duas vezes a palavra “tudo”, ressaltando que a sua vida se restringia àquele bairro somente. Ela não conhecia nada além de Botafogo, alinhando-se como uma estudante “alienada”, que vivia apenas naquele “mundinho de Botafogo”. Ao trocar de colégio, (“Quando eu vim pra cá, aí, nossa, eu conheci gente de vários lugares. Eu me sinto muito mais...”), muda o seu comportamento. Nesse momento, percebemos como Andressa responde as nossas questões, como a ida dela para o CPII a transformou radicalmente. De menina “alienada”, restrita a um convívio de pessoas, Andressa se alinha como uma estudante “arrojada”, que passa a conviver com a pluralidade, “gente de vários lugares”. Assim, observamos a importância que a narradora atribui ao Colégio Pedro II em sua vida, pois ele a fez perceber o mundo a sua volta, possibilitando-lhe conviver com jovens de todas as classes. É a partir daí que os valores instituídos no Colégio Pedro II reforçam a “adesão afetiva” desses membros pela instituição e, conseqüentemente, tornam mais fortes os laços de pertencimento daqueles com a referida instituição de ensino.

Vimos, também, como a aluna Andressa se apropria de certos elementos estruturais da narrativa laboviana para construir a memória do grupo a que está vinculada (orientação, ações complicadoras, avaliações), a presença de uma estratégia discursiva de envolvimento - a repetição - recursos utilizados pela discente para criar a interação com o ouvinte e para despertar o nosso interesse pela sua história. Assim, Andressa constrói, no discurso, suas identidades, projetando-se como uma jovem “arrojada”, mais consciente, mais plena e realizada por ter trocado de escola e, ao mesmo tempo, constrói uma memória do grupo que está vinculada a um sistema de valores. Tais valores (representados discursivamente pela excelência do ensino e pela convivência com a “pluralidade”) estão associados às configurações de pertencimento desses membros à instituição de ensino em questão.

Continuando a análise dessa crônica, notamos que Renata ocupa o turno novamente. Ao fazer esta retomada, percebemos, nos discursos das alunas, dissensos com relação a um dos valores discutidos (a excelência). Com relação a este atributo, Renata demonstrou insegurança e medo no sentido dessa qualidade do ensino ser perdida com o passar dos anos. Ela ainda destacou



que o CPII não é o único lugar que forma cidadãos, mas considera a escola peça-chave nesta formação, tanto que ressaltou “o Pedro II foi excelente pra educar”. Essa postura de aluno crítico, participativo, solidário pode vir a se perder com o passar dos anos e Renata tem medo que isso aconteça (“Dessa coisa do colégio de se perder”). O grande diferencial dos alunos do Pedro II é o espírito crítico, de ser cidadão, de responsabilidade, atributos que integram o sistema de valores constitutivos da memória social dessa instituição e que também estão atrelados a “excelência” do Colégio. Renata evidencia, novamente, insegurança e dúvida com relação ao futuro (“eu tenho as minhas dúvidas”), mas afirma “eu não quero que isso aconteça porque é importante pro currículo, né, é importante que o Pedro II continue assim”. Com essa afirmação, observamos seu imenso respeito pela instituição, ressaltando a sua preocupação com relação aos rumos que serão seguidos pelo CPII em um futuro próximo. Nesta afirmação, ela faz também uma avaliação que, como já visto, expressa a maneira como o falante se posiciona, se alinha tanto com relação ao que está sendo contado, revelando sua atitude diante dos fatos, como em relação ao ouvinte. Outra vez observamos o “peso” que, nas palavras de Renata, o Colégio Pedro II tem na sociedade, já que a mesma destaca a importância do Colégio para o currículo, em consenso com a docente Eunice, conforme vimos na análise do segmento 8, na qual examinamos o quanto o CPII “abriu portas” para sua carreira profissional.

Na sequência, Andressa, mais uma vez, ocupa o turno e percebemos um dissenso entre ambas as alunas. Para Andressa, a “excelência” continua e, inclusive, houve uma melhora (“Eu acho que a excelência do colégio até teve um tempo que foi bem contestado assim, tal, todo mundo falava assim ‘o Pedro II não é mais como era antes’ não sei o quê e agora eu acho que tá até melhorando, sinceramente”). Utiliza a estratégia discursiva do diálogo construído, animando a voz de outras pessoas “o Pedro II não é mais como era antes”, para enfatizar que no passado, “todo mundo” tinha a mesma opinião sobre essa questão, que havia, de fato, uma queda no ensino de “excelência”. Já Renata sugere que a excelência do ensino tende a ser esmaecida com o decorrer do tempo. O que ambos os discursos possuem em comum estão relacionados aos valores que são instituídos no Colégio Pedro II. A conscientização política, assim como a excelência do ensino, são evocadas por esses membros como valores que integram a memória social da referida instituição.

Vimos, nessa subseção, como a tradição ainda é abordada na escola. Através dos discursos dos discentes, percebemos que ela ainda se manifesta na forma da disciplina e da

“excelência”. Esses dois valores ora são negativizados, ora são positivados. A disciplina é negativizada nos discursos dos discentes, por eles serem submetidos ao rigor extremo da vigilância das figuras institucionais, enquanto que a excelência é positivada pelos mesmos.

Em cada subseção, procuramos evidenciar um aspecto dentro do colégio Pedro II: na subseção 4.1, explicitamos a questão de “ser aluno”, tentando perceber, através dos discursos, consensos e dissensos nos grupos focais de docentes, discentes e ex-alunos. Na subseção 4.2, abordamos a questão de “ser professor” do CPPII, de como é trabalhar numa instituição de ensino dotada de uma “aura simbólica”, de acordo com Pierre Nora (1993). Na subseção 4.3, tratamos do ingresso no CPPII, que se relaciona com práticas simbólicas que fazem parte da rotina escolar, como, por exemplo, cantar a tabuada e o hino. Tais práticas reiteram o sentimento de pertencimento à instituição de ensino. Por fim, na subseção 4.4, abordamos a questão da tradição, ainda muito presente na escola, atreladas a duas formas: a disciplina e a excelência do ensino.

No próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira pesquisa não tem um final. Apresenta, sim, o caminho para o início de outros questionamentos (GLESNE, 1999).

A contribuição dessa pesquisa visa a uma discussão de como docentes e discentes narrativizam as suas experiências de pertencer ao Colégio Pedro II. Daí emerge a centralidade das narrativas e do contexto das entrevistas. Nesse sentido, como diz Mishler (1999), as histórias contadas, as trajetórias narradas e as identidades reconfiguradas não são um processo que termina ao fim da entrevista: há a transcrição, os recortes analíticos realizados, a interpretação da pesquisadora, as construções baseadas nos segmentos discursivos desenvolvidos pelos entrevistados. É um processo muito mais longo e delicado do que ouvir as histórias contadas nas entrevistas.

Assim, um breve histórico do Colégio Pedro II (CPII) é apresentado, desde sua criação, no período imperial, até os dias atuais, bem como a discussão de conceitos importantes para o embasamento desse trabalho, tais como: memória coletiva, do autor Halbwachs (2006) e *habitus*, de Bourdieu (2008).

Essa pesquisa procura investigar as quais configurações de valores constitutivos da memória social do Colégio Pedro II o grupo de docentes e discentes pesquisado recorre ao narrar suas experiências relativas à instituição; examinar como são atualizados no discurso dos participantes esses valores e em que medida eles são evocados na construção discursiva de suas identidades. Com esse propósito, foram gravadas em áudio interações espontâneas, das quais a pesquisadora foi participante, juntamente com a orientadora Prof<sup>ra</sup>. Diana. Procedeu-se à seleção, segmentação e transcrição dos momentos em que esses tópicos emergem no discurso e posteriormente esses segmentos foram analisados segundo os pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional. As noções de enquadre, alinhamento e pistas de contextualização revelaram-se de grande ajuda durante as análises dos dados. O alinhamento foi fundamental na medida em que foi possível captar, nos segmentos analisados, o processo de contínua modificação nos papéis sociais e discursivos que os falantes desempenharam ao interagirem face a face. São essas mudanças de footing (cf. GOFFMAN, 2002), de alinhamento que os falantes assumem para si e para os outros na produção e recepção de enunciados. As modificações na postura, no ritmo, na ênfase e na tonalidade da fala, assim como nos níveis morfosintático e semântico possibilitam a nós, falantes de uma dada língua, mudarmos o enquadre da interação, ou

seja, o que está acontecendo no momento em que interajo com o interlocutor. Já os processos que utilizamos para produzir e interpretar significados, implicitamente comunicados em uma conversa, foram resultados de ações coordenadas dos participantes, engajados na produção conjunta da interação. Isso se torna possível devido às pistas de contextualização, marcas de natureza linguística, paralinguística e não verbal empregadas pelos falantes e ouvintes para negociar o que está acontecendo aqui e agora. Assim, as pausas, as entonações, o ritmo da fala são alguns exemplos desses sinais presentes a todo momento nas comunicações humanas. São eles que orientam os participantes sobre como deve ser compreendida a mensagem.

Neste sentido, ao final deste estudo, alguns aspectos foram desvendados. Em primeiro lugar, observou-se que a análise aqui apresentada apontou para determinadas configurações de pertencimento. Tais configurações referem-se aos valores que são atribuídos por esses membros (docentes e discentes) ao CPII atuando como uma espécie de “elo”, fundamental na construção de redes de relações sociais.

No tocante à análise dos dados, os segmentos foram organizados em quatro blocos temáticos. No primeiro bloco foi apresentado o tópico “ser aluno do CPII”, no qual discentes e docentes discursivizaram sobre essa temática. Através da análise dos segmentos discursivos desses membros, foi possível perceber um conjunto de valores (consciência crítica, formação patriótica, afetividade, união, coletividade, tradição) que, ao mesmo tempo em que figuram como características que distinguem esse alunado, reforçam o pertencimento deste a referida instituição de ensino. No segundo bloco, investigou-se de que maneira os docentes do CPII co-constroem suas identidades sociais. Foram identificadas narrativas que enaltecem o valor social atribuído, no contexto da docência, ao ser um profissional vinculado a essa instituição educacional centenária. Respeitabilidade e prestígio são alguns dos traços identificados pela análise dos segmentos discursivos desses docentes. À tradição da escola, também presente, foi atribuída uma conotação negativa pelos docentes, no que se refere ao excesso de conteúdo e à própria estrutura da instituição. Em contrapartida, alguns discentes atribuem à tradição um aspecto positivo, tendo em vista o respeito e a credibilidade da instituição perante a sociedade. No terceiro bloco, narrativas cujos temas giravam em torno do ingresso no CPII foram apresentadas. Assim, foi possível desmembrá-las em narrativas de “choque” e “fascinação”, tendo em vista a inserção de docentes e discentes na referida instituição, bem como o processo de pertencimento associado a tal ingresso. O quarto e último bloco procurou demonstrar que a tradição ainda é muito valorizada

no CPII, seja através da disciplina para com os discentes, seja através do ensino de excelência proporcionado pelo Colégio. Pelos segmentos discursivos apresentados no capítulo 4, observou-se que a tradição está sendo reconstruída pelos alunos, ora de forma positiva, quando é associada ao respeito e à credibilidade da mesma perante a sociedade, tendo em vista os seus cento e setenta e quatro anos de existência, ora de forma negativa, quando é associada à disciplina e ao rigor das figuras institucionais com relação ao comportamento e as atitudes desses discentes no espaço escolar.

As questões apresentadas nessa pesquisa - Quais redes de valores, forjadas na memória oficial da instituição ou não, os narradores evocam ao contar suas histórias? Quais os sentidos que esses narradores atribuem discursivamente àquelas redes de valores? – foram, portanto, respondidas. Com relação à primeira questão, tradição, orgulho, união, coletividade, consciência crítica, disciplina e excelência integram o conjunto de valores constitutivos da memória social da instituição evocados pelo grupo pesquisado em suas narrativas de experiências pessoais relativas à instituição. A partir do momento que se entende a memória como algo coletivo, como um esforço social que determina o que lembrar, constrói-se a possibilidade de ver na memória a formação de uma identidade grupal. Como sugeriu Halbwachs (2006), a memória coletiva é um importante instrumento de construção de identidades. Com relação à segunda questão, docentes e discentes reconfiguram discursivamente esses valores atribuindo-lhes sentidos diversos deslizando no eixo da positividade/negatividade através de constantes (des) alinhamentos. Durante a análise dos dados, foram observadas as estratégias discursivas do diálogo construído, bem como a repetição. Foi possível observar que a avaliação, elemento fundamental na narrativa de Labov, revela o sentido do evento narrado para o falante e para o ponto da história. Além disso, ela expressa os diferentes posicionamentos e alinhamentos tomados durante o ato de narrar. Já as estratégias discursivas constituem pistas linguísticas importantes na construção de narrativas, na medida em que tais recursos ajudam no estabelecimento da coerência e modulam o envolvimento nos termos de Tannen (1989). Além disso, tais pistas servem para focar a atenção, reforçar as avaliações e facilitar a verbalização e a memória no processo de recordar os acontecimentos.

De acordo com Flannery (2011, p.112), “o nosso viver é interpretado, discutido e compartilhado através de histórias que contamos para ilustrar, exemplificar, argumentar e divertir, dentre outras funções pragmáticas”.

Para a autora,

contar nossas experiências depois de um dia de trabalho, de férias, ou de um período de nossas vidas envolve, em muitos casos, contar histórias, apresentar e representar personagens, criando e enunciando suas vozes, encenando papéis. Além disso, o ato de contar histórias apresenta um duplo contexto para a observação de fenômenos linguísticos, a saber: 1) o que concerne ao universo narrativo propriamente dito, aquele habitado por personagens, onde reside a sequência de eventos de uma narrativa; e 2) o que concerne à interação na qual a história se origina. Nesse espaço interacional, negociamos sentidos e apresentamos o propósito de contar uma história e é nele que justificamos esta ação. Através da narrativa mostramos tanto o corriqueiro como o inesperado. Justificamos a ocupação mais longa de um turno para relatar eventos quando estes nos parecem dignos de nota. E nestes espaços que criamos para representar e apresentar aquilo que nos interessa e que acreditamos poder interessar a outros, recriamo-nos a nós mesmos e damos vida aos personagens com quem interagimos em momentos distantes do presente. Esta re(a)apresentação das relações entre personagens proporciona uma dimensão apropriada para a análise linguística da construção de identidades no âmbito da narrativa (FLANNERY, 2011, p.112-113).

Dessa forma, a análise das narrativas aqui apresentada pôde mostrar consensos e dissensos entre docentes e discentes. Com relação às mudanças sentidas pelos docentes, a liberdade de expressão e a criatividade foram destacadas e valoradas positivamente. Já os discentes mostraram o quanto o Colégio Pedro II é diferente, destacando positivamente a consciência crítica e a politização dos mesmos. No que se refere à tradição, ela foi valorada positivamente e negativizada em outros momentos, por motivos diferentes entre docentes e discentes. Para os docentes, a tradição é uma “amarra”, que impede novos avanços com relação ao ensino na escola. Ao mesmo tempo, essa tradição “abre portas” para esses docentes, tendo em vista o reconhecimento da instituição perante a sociedade. Para os discentes, a tradição é positivada nesse sentido, uma vez que esse é um Colégio que está dentro de um projeto de construção de um Estado Nacional. Com relação à tradição em ensinar, vista pelos docentes de forma negativa, para os discentes é vista de forma positiva. O que é negativizado pelos discentes e que está associado a essa tradição está na rigidez ao qual são submetidos com relação ao comportamento no ambiente escolar. Concomitantemente, essa tradição é um elo, que une gerações de petrosecundenses. A tabuada, um dos símbolos da instituição, parece ser o maior exemplo desse reconhecimento mútuo, de um sentimento de adesão, da união intra/inter grupos, que reforça o sentido de pertencimento ao Colégio. A mesma foi reconfigurada e resignificada, ou seja, da apropriação do disciplinar, de ensino tradicional do pior tipo, ela passa a ser o grito de guerra dessa comunidade escolar, cantada em comemorações, em contextos extraescolares, configurando-se em um ritual, que reforça a coesão e os laços entre esses indivíduos.

Enfim, as narrativas contribuíram para que entendêssemos como é pertencer a essa instituição de ensino secular. Esse olhar narrativo para os dados coletados mostraram como professor e aluno constroem as suas diferentes experiências, como atribuem valores ora positivos ora negativos a características sociais e frequentemente atribuídas a membros do Colégio Pedro II.

Ao concluir esse estudo, permanece a certeza de que o trabalho não se encerra quando é finalizado, mas só a partir de então ganha novos sentidos e significados. Espera-se que esse trabalho resulte em contribuições para os estudos das identidades, suas diversas nuances, e, especificamente, para a memória discursiva dessa instituição de ensino. O encontro com a pluralidade das experiências dos docentes e discentes do CPII ensina que nas narrativas existe um mundo de possibilidades e interpretações.

As histórias contadas a respeito de nós mesmos e a respeito dos outros são uma forma corrente de texto em nossa cultura. Frequentemente sonha-se em narrativa, ensina-se e aprende-se em narrativa, acredita-se e duvida-se, maldiz-se, critica-se, ama-se, detesta-se em narrativa. Segundo Goffman (1974 apud FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p.18), “narrar é quase uma compulsão, pois os indivíduos passam a maior parte de seu tempo narrando experiências passadas (suas próprias e a dos outros), acontecimentos, opiniões, etc”. Contar histórias é, assim, uma forma privilegiada em nossa cultura. É por tal razão que vários autores aproximam o processo de narrativização da experiência do processo de construção de identidade, mostrando sua profunda e inevitável ligação (OLIVEIRA; BASTOS, 2002; BASTOS, 2005). As narrativas são consideradas como verdadeiras performances de identidade que se concretizam na relação dialógica entre o *eu* e os *outros*, pois, “contar histórias é uma forma de fazermos coisas uns com os outros” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p.18).

Narrativa e identidade estão, no entanto, entrelaçadas: ao serem atribuídos sentidos às experiências sociais, àquilo que é vivido, sonhado e almejado através de narrativas, nossa memória é mobilizada e nossa identidade construída em relação ao grupo social (ou grupos sociais) a que pertencemos, num processo através dos quais os aspectos de nossas experiências sociais são fundidos aos elementos inscritos em nosso imaginário.

Finalmente, a análise aqui desenvolvida, preocupada com a criação de mecanismos discursivos de coerência e de processos de afiliação identitária, ao se deter no que é construído no discurso dos docentes e discentes, pôde desvelar identidades, histórias, trajetórias. A partir do sentimento de pertencimento, de orgulho e de tradição que integram o sistema de valores constitutivos da memória social dessa instituição de ensino, docentes e discentes co-constroem suas identidades, reiterando a memória coletiva deste grupo social.

Acerca de sugestões para futuros encaminhamentos, caberia uma investigação de cunho etnográfico sobre os símbolos da referida instituição, propósito inicial desta pesquisa. Não só do símbolo porque ele não funciona sozinho, mas sim, das práticas simbólicas em que esses símbolos aparecem e ganham destaque, ajudando as práticas a acontecer. Ir em busca dessas práticas seria um caminho interessante, procurando compreender, por exemplo, como os emblemas são usados na escola, se os alunos gostam de usá-los, o que eles significam para esses alunos, da mesma forma com os outros símbolos: hino, tabuada, etc. Verificar quem canta, quem não canta, por que canta e por que não canta. Esse caminho parece ser um terreno fértil a ser explorado.

Para compreender como o sentimento de pertencimento é construído discursivamente pelos membros do CPEI, segmentos discursivos de docentes e discentes foram analisados. Cabe ressaltar, mais uma vez, que as entrevistas realizadas com os ex-alunos da instituição não foram incorporadas integralmente neste trabalho. Incluí-las no corpus primário desta pesquisa causaria um excesso de dados, que poderia dificultar a articulação com as outras duas entrevistas: de docentes e discentes. Mesmo assim, elas foram utilizadas para destacar alguma ideia já mencionada pelos docentes/discentes da referida instituição de ensino.

Dessa maneira, esse estudo de natureza interdisciplinar constitui mais uma etapa para o aprofundamento do diálogo entre as áreas de Memória Social e a Análise do Discurso na perspectiva da Sociolinguística-Interacional. Tendo em vista que as histórias de vida podem ser um recurso muito interessante para a análise da articulação dos níveis micro e macro sociais no discurso, as conclusões descritas acima reforçam a pertinência de tais pesquisas e evidenciam as necessidades de dar-se prosseguimento à interface entre ambas as áreas do conhecimento.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosana Llopis. **José Veríssimo Dias de Mattos**: um crítico na direção do Gymnasio Nacional: 1892-1898. 2006. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

ANDRADE, Vera Maria Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II**: um lugar de memória. 1999. 157 p. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L. P; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BASTOS, Liliana Cabral. Uma estória e duas conversas. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, n.3, p.55-60, 1995.

\_\_\_\_\_. Narrativa e vida cotidiana. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.118-127, 1. sem. 2004.

\_\_\_\_\_. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v.3, n.2, p. 74-87, maio/ago.2005.

\_\_\_\_\_. Narrativa e vida cotidiana: observações sobre uma estória de perigo. In: TELLES, Gilberto Mendonça; DINIZ, Júlio César Valladão (Org.). **Diálogos Íbero-Americanos II**. Rio de Janeiro: Galo Branco, 2006, p. 62- 71.

BASTOS, Liliana C.; SANTOS, William S. “Caramba, e eu era assim pelo amor de Deus”: A perspectiva do presente na reconstrução identitária em narrativas de conversão religiosa. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria J. (Orgs.) **Práticas Identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Editora Clara Luz, pp. 223-234, 2006.

\_\_\_\_\_. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, p. 76-85, maio/ago. 2008.

BASTOS, Mônica Rugai. Retratos do poder imperial no Brasil. São Paulo, **FACOM**, n. 19, p. 42-51,1. sem. 2008.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Tradução de Lúcia Quental. In: RIBEIRO, Branca T; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, p. 85-105, 2002.

BAUMAN, R. **Story, Performance and Event**: contextual studies of oral narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BIBIANI, Regina Elísia de M. L. **Imagens e Símbolos da Guerra do Paraguai**: uma estratégia de construção da memória e do Exército e da memória nacional. 2003. 205 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Programa de Pós Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRANAMAN, A. Goffman's Social Theory. In: LEMERT, C.; BRANAMAN, A. (eds.). **The Goffman Reader**. UK: Blackwell, p. xlv-lxxxii, 1997.

BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil. Regulamento n. 8 de 31/01/1838.

BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. Introduction. In: Narrative and Identity. **Studies in autobiography, self and culture**, Filadélfia, 2001.

BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

CABRAL, Luciano Mendes. **Selos, moedas e poder**: o Estado Imperial brasileiro e seus símbolos. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

CARDOSO, Anna Cristina. **Algumas considerações sobre o Hino dos alunos do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação Musical, 1998. texto mimeo.

CAVALCANTI, Mirian (Org.). **Ao Pedro II, tudo ou nada?**: memórias do cotidiano no Colégio Pedro II: anos 50,60...Rio de Janeiro: Unigraf, 2003.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**: Brasília, DF: Inep/MEC, 2002.

COSTA, Ângela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914**: no tempo das certezas (virando séculos). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1986.

DANTAS, Maria Tereza Lopes. **Trabalho, identidade e discurso**: análise de narrativas de pacientes psiquiátricos em entrevista de pesquisa. 2007.133 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

DE FINA, Anna. Group Identity, narrative and self-representations. In: DE FINA, A., SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Orgs.). **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro II: 1837-1937**. Brasília, DF: INEP, 1997.

FABRÍCIO, Branca Falabella; BASTOS, Liliana Cabral. Identidade de grupo: a memória como garantia do nós face ao outro. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição (Org.). **Discursos sócio-culturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política, gênero e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39-66.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos**, Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 11-30, jul./dez.2002.

FAGUNDES, Luciana Pessanha. Memórias da monarquia: D. Pedro II no cenário político da década de 20. In: Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, 19, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008, p. 1-9.

FLANNERY, Mércia Regina de Santana. Reflexões sobre as abordagens lingüísticas para o estudo da narrativa oral. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n.1, p.112-119, jan./mar. 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. t.1.

FRIAS, Marcia Vieira. **Contando histórias: a construção de identidades em discurso político**. 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GABAGLIA, Eugenio de Barros Raja. “**Collegio Pedro II**”: Anuario do Collegio Pedro II: 1º Anno. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1914.

GARCEZ, Pedro M.; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de sociolingüística interacional. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 257-264.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. cap.3.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. 2002. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Small stories: interactions and identities**. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins, 2007.

GERSON, Brasil. **História das ruas do Rio e da sua liderança na história política do Brasil**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 2000.

GLESNE, C. **Becoming qualitative researchers: An introduction**. 2nd ed. New York: Longman, 1999.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face. Tradução de J. Russo. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p.76-114.

\_\_\_\_\_. **Estigma**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S. A, 1988.

\_\_\_\_\_. The frame analysis of talk. In:\_\_\_\_\_. **Frame analysis**. New York: Harper &How, 1974.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. Tradução de Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005, p. 11-26.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer & Viviane Heberle. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 149-182, 2002.

GUMPERZ, John. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Trad. Manuel A. Baeza e Michel Mujica. Rubí (Barcelona): Antrophos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

JOHNSTONE, Barbara. Discourse analysis and narrative. In: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah e HAMILTON, Heidi E. (Orgs.) **The handbook of discourse analysis**. Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: \_\_\_\_\_. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William; WALETZKY, J. Narrative Analysis. In: HELM, J (Ed.) **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967, p.12-44.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003. p.525 -539.

LINDE, Charlotte. **Life stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B.L; LINELL, P.;NORDERBERG, B. **The construction of professional discourse**. New York: Longman, 1997. p.151-172.

LUDKE, M. & ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARINHO, Igenesil; INNECO, Luiz (Orgs.). **O Colégio Pedro II cem anos depois**. Rio de Janeiro: Villas Boas & C., 1938.

MISHLER, Elliot G. Research interviewing. In: \_\_\_\_\_. **Context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MISHLER, E. Storylines. **Craftartists' narratives of identity**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MISHLER, Elliot G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. In: \_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002. cap. 2.

\_\_\_\_\_. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001. p. 55-71.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo, **Projeto História** – Revista do Programa de Estudos Pós graduados em História e do Departamento de História. v.10, 1993.

NORRICK, N.R. **Conversational narrative: storytelling in everyday talk**. Filadélfia: John Benjamins, 2000.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E; SCHIEFFELIN, B. (Ed.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, M. C. L.; BASTOS, L.C. Saúde, doença e burocracia: pessoas e dramas no atendimento de um seguro saúde. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001. p.161-186.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de; BASTOS, Liliana Cabral. A experiência de imigração e a construção situada de identidades. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.6, n.2, p.31-48, jul./dez. 2002.

PINTO, D. S. As estórias de Larissa: o processo de construção da referência e as múltiplas “projeções do eu” em narrativas em uma entrevista psiquiátrica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. Costa; DANTAS, M. T. Lopes (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001. p.121-142

POLKINGHORNE, Donald E. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany: State University of New York Press, 1988.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista de Estudos Sociais**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.200-212, 1992.

QUENTAL, Lucia. Quem conta um ponto aumenta um ponto? O que é memorável em narrativas. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, n.3, p.61-69, 1995.

RIBEIRO, Branca T. Por que ouvir estórias na entrevista psiquiátrica? De quem e do que estamos falando. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. Costa; DANTAS, M. T. Lopes (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001.

RIBEIRO, B.T.; BASTOS, L.C. Telling stories in two psychiatric interviews: a discussion on frame and narrative. **AILA Review**, Amsterdam/Philadelphia, v. 18, p. 58-75, 2005.

RIBEIRO, Branca T; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, pp. 85-105, [1972] 2002.

RIBEIRO, Branca; PEREIRA, Maria das Graças Dias. A noção de contexto na análise do discurso. **Verebas**: Revista de Estudos Lingüísticos, Juiz de Fora, v.6, n. 2, p. 49-67, jul./dez., 2002.

RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. **Os símbolos do poder**: cerimônias e imagens do estado monárquico no Brasil. Brasília: UNB, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. Narrative time. **Critical inquiry**, v.7, n.11, 1980, p. 169-190.

RIESSMAN, Catherine K. Narrative Analysis. In: \_\_\_\_\_. **Qualitative Research Methods Series**. Newbury Park: SAGE, 1993. v. 30.

\_\_\_\_\_. Analysis of personal narratives. In: GUBRIUM F. Jaber; HOLSTEIN, James A. (Orgs.) **The handbook of interview research**. Newbury Park: SAGE, 2001.

SACKS, H. On doing 'being ordinary'. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 413-429

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHEGLOFF, E.A. "Whose text? Whose context?". **Discourse & Society**, n.8, p.165-187, 1997.

SCHIFFRIN, Deborah. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. **Language in Society**, v.25, n.2, p.167-203, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador D. Pedro II**: um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O império em procissão**: ritos e símbolos do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jachinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, n.20, p. 60-70, maio-ago. 2002.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de habitus em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. Minas Gerais, **Revista Extra-Classe**, v.2, n.1, p. 90-105, ago. 2008.

SOARES, Rosângela. A simbólica da Biblioteconomia Brasileira. **Revista CRB-7**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p.12-22, dez. 2005.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de consulta de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca T; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. cap. 7.

TANNEN, Deborah. **Conversational Style**: analyzing talk among friends. Norwood, N J: Ablex, 1984.

\_\_\_\_\_. **Talking voices**: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Discurso de inauguração das aulas do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, **Studia**, ano 1, n.1, p. 177-179, dez. 1950.



## ANEXO A – TÓPICO GUIA

- 1) “Um aluno do Pedro II mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu, no meio de uma multidão. Ele não é parecido com ninguém”.  
O que você acha dessa citação retirada da crônica de Nelson Rodrigues?
- 2) Relatar episódio da reação de um filho de uma colega de pós-graduação, de 18 anos, que fez toda sua escolaridade no Colégio, ao episódio ocorrido em 2009.2 da van que transportava alunos da instituição unidade São Cristóvão. Colocou a camisa e foi para o curso pré-vestibular com ela.
- 3) Como é para você ter sido aluno, professor, diretor, coordenador do CPII?
- 4) Com quais dos símbolos que representam o colégio (bandeira, a tabuada, o hino, o uniforme) você mais se identifica e porque? Você pode me contar alguma história interessante que aconteceu com você relacionada a esse símbolo?
- 5) Com quais dos símbolos que representam o colégio (bandeira, a tabuada, o hino, o uniforme, o emblema, a pena de ouro) os alunos mais se identificam e porque? Você pode me contar alguma estória interessante que aconteceu com você relacionada a esse símbolo?
- 6) Diga-me 3 as palavras ou expressões que vem a sua mente quando falamos de:
  - bandeira do colégio;
  - hino do colégio;
  - uniforme;
  - emblema;
  - pena de ouro;

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

### Título do projeto: O papel dos símbolos no Colégio Pedro II: tecendo memórias e identidades por meio de narrativas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO  
Programa de Pós-Graduação em Memória Social – PPGMS

Para fins de pesquisa, estamos recolhendo dados biográficos sobre o perfil dos profissionais desta instituição de ensino. Por favor, preencha os dados abaixo:

Nome completo: \_\_\_\_\_

**Sexo**                     masculino                     feminino

Data de Nascimento    \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Estado civil**         Solteiro (a)         Casado (a)         Separado (a) ou divorciado (a)         Viúvo (a)         outro

**Nacionalidade**     Brasileira         Estrangeira

**Local de nascimento**     Estado do Rio de Janeiro         Fora do Estado do Rio de Janeiro         Em outro país

**Escolaridade**         Formação de professores         Superior incompleto         Superior completo         Pós-Graduação *strictu sensu* Incompleta  
( ) Mestrado        ( ) Doutorado         Pós-Graduação *strictu sensu* completa  
( ) Mestrado        ( ) Doutorado

Especifique as áreas da graduação e da pós-graduação:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão da graduação \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha na instituição? \_\_\_\_\_

Já ocupou outros cargos, além de professor, na instituição? Especifique

\_\_\_\_\_

Carga horária na instituição: \_\_\_\_\_

Trabalha em outra (s) escola (s) atualmente? \_\_\_\_\_

### ANEXO C – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Convenções de transcrição baseadas nos estudos de Análise da Conversação, incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin e Tannen.

.	entonação descendente ou final de elocução
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
( )	fala não compreendida
“palavra”	palavra relatada
↑	Entonação ascendente
↑ ↓	Marca pontos de elevação e descida entonacional

## ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM OS DOCENTES

### INÍCIO DO GRUPO FOCAL

Diana (D):	Então, como eu tava explicando pros colegas, a gente tem esse termo de consentimento que eu vou dar uma cópia pra vocês darem uma lida. O termo de consentimento é o padrão de tipo de estudo, benefícios, riscos etc. E a ideia é que vocês tenham uma breve leitura. Se concordarem, assinam, a gente assina, vocês ficam com uma cópia e a gente fica com uma cópia. No mundo acadêmico isso hoje em dia é fundamental porque a gente só está podendo publicar em periódicos e revistas classificados como Qualis A pela Capes, se as pesquisas tiverem sido registradas em Comitê de Ética. Então a gente tem, além de todas essas formas de proteção do pesquisador e do grupo pesquisado essa obrigatoriedade. Sem isso, a sua pesquisa fica engavetada, na prateleira de uma biblioteca, que a gente sabe que não é esse o objetivo da pesquisa. Tá? Eu vou passar pra vocês...
Participante: (P)	É coletiva a entrevista?
D:	É, é... coletiva.
D:	Todos vocês aqui são professores aqui do Pedro II do 3º ano, não?
P:	Não.
D:	Você é de que série?
P:	Eu sou do 1º ano.
D:	Você é do 3º?
P:	Do 3º.
D:	É aqui no Pedro II você pode ser de todos os anos?
P:	Qualquer série. Dependendo da disciplina, algumas ... (inaudível - fala simultânea)

D:	<p>Então, gente, como vocês leram no termo de consentimento, a gente vai começar a gravar. E a gente vai começar se apresentando. Eu sou Diana Pinto, vou falar um pouco da minha vida pregressa. Eu já dei aula, comecei a dar aula na minha vida para crianças pequenas, eu sou professora de inglês também. Depois dei aulas em escolas de Ensino Médio, o antigo São Marcelo, Salesiano... E depois, fui, pois é, isso ó:::, tava falando aí de quando você se formou, ó:::, muito tempo. Depois comecei a querer entender um pouco mais o quê que era dar aula de inglês, e dar aula de português. Fui do Município também. Fui para fazer Mestrado em Linguística Aplicada tinha me formado em Letras Português/Inglês e passei pelo mundo da Psiquiatria. Fiz minha tese de doutorado na área de saúde mental. E hoje eu estou no Programa de Memória Social, que é um programa interdisciplinar, que tem de tudo. Tem historiador, tem cientista da informação, tem geólogo, é::: geógrafo... Não tem físico, não tem ainda gente da área das exatas, mas é um programa que tem uma tradição bastante grande no país, que é programa de mestrado e doutorado nessa área. E a área de patrimônio no Brasil, assim como ( ) um todo, tem crescido bastante. E a Tatyana, que trabalha aqui, é bibliotecária, está relativamente há pouco tempo na instituição, não é Taty?</p>
Tatyana (T):	<p>Eu entrei no finalzinho de 2008, em julho foi, não, comecei em agosto de 2008. Mas eu vim pra cá, porque eu entrei em São Cristóvão. Em São Cristóvão II, na biblioteca escolar. Aí eu vim pra cá em março de 2009 e estou no NUDOM que é o Núcleo de Documentação e Memória, né, trabalho com a Bia, a Beatriz Boclin e com a Beth, que também é bibliotecária.</p>

D:	<p>Então, ela está fazendo mestrado com a gente, eu sou orientadora dela. E por isso a minha presença aqui. Porque quando a gente faz essas entrevistas grupais, é preciso que a gente tenha dois facilitadores, pra um ajudar o outro na equipe. Então a Taty vai começar com algumas questões, que são fundamentalmente questões pra evocar de vocês, como é que vocês, cada um de vocês percebem essas questões que a gente está querendo verificar. Porque a ideia da pesquisa é ver em que medida professores, alunos, técnicos e o pessoal da manutenção, tem ideias, percepções e experiências semelhantes ou distintas nessa maneira de ver os símbolos e como é que são percebidos e experimentados como traços identitários do Colégio Pedro II, que já tem toda uma história, uma memória bastante consolidada na educação brasileira.</p>
T:	<p>Então, até no termo de consentimento, já vem dizendo qual é o meu objetivo na pesquisa, que é justamente investigar como a relação entre os símbolos dessa instituição e as construções identitárias de pertencimento dos membros são narradas. Então, aqui não tem essa questão de certo e errado. O que vale mesmo são as experiências vivenciadas por cada um de vocês. Então, eu vou começar com a primeira pergunta, é::: “ Um aluno do Pedro II, mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nú, no meio de uma multidão. Ele não é parecido com ninguém” . Então, eu gostaria da opinião de vocês. O que vocês acham dessa citação que foi retirada da crônica de Nelson Rodrigues? Um livro, até que a gente tem aqui, que é sobre as memórias, né, do Pedro II, e eu gostaria de ouvi-los com relação a essa citação.</p>
D:	<p>O que essa citação provoca em vocês ao ouvir isso. Se alguma coisa assim.</p>

Débora:	Há um outro fragmento desse mesmo texto do Nelson Rodrigues colocaram uma placa de metal e que fica bem em São Cristóvão. Eu sei porque eu trabalhei lá. Quando eu comecei no Pedro II, eu dirigia o Centro e São Cristóvão. Eu trabalhava em duas unidades. Então, a placa, gravaram um fragmento, não esse, exatamente. Um outro fragmento desse mesmo texto do Nelson, que fica bem assim em cima da sala do Grêmio, lá em São Cristóvão. Quer dizer, eu acho que eu sou a mais nova da equipe, né, não sei a Aurora, é mais nova, porque eu comecei em 2005. Eu sou do concurso de 2002.
D:	Ah, então a gente tem uma certa diferença (...)
Débora:	Tem. A gente tem pessoas bem antigas, né, de idade.
D:	Acho que a gente podia começar por isso, porque isso é importante para gente.
Maitê:	Eu sou de 84.
D:	Você é de 84. Você é professora de Inglês?
Maitê:	De Inglês.
D:	Você é de Língua Portuguesa.
Débora:	É, Língua Portuguesa e Literatura, 2005.
D:	2005, super recente.
Débora:	É
Anselmo:	Eu sou de Física ( ) (em coro): Ah...
Anselmo:	E sou de 94.
D:	94
P:	(...) por isso
Sandro:	Física também. Fiz o concurso de 94 e entrei em 96.
D:	E você?
Aurora:	Eu sou professora de Biologia, sou de 2008, fui aprovada no concurso de 97, passei, mas na época o Fernando Henrique suspendeu as nomeações. E eu perdi o concurso e eu jurei que não queria mais nada com o Pedro II. Aí, quando a mágoa passou, vamos fazer de novo, eu fui fazer de novo, aí passei. (inaudível - fala simultânea)

Eunice:	Seja muito bem vinda. Eu sou de História e entrei em 84, junto com Maitê. Somos não as mais velhas em idade.
D:	Claro
Eunice:	Mas em termos de tempo como professores do Pedro II neste grupo aqui nós somos as duas mais antigas (...)
D:	Eu acho que é interessante a gente ter um grupo diverso em relação a data de inserção, porque acho que cada um de vocês pode ter tido uma experiência ao longo desses anos e vocês que acabam de chegar como é que vocês veem os alunos e a própria relação da instituição com esses símbolos, com essas questões. Como, por exemplo, essa que é trazida pelo Nelson Rodrigues. Em que medida a gente pode entender, vocês suscitam isso, entendem isso, percebem isso? Ou veem que isso é algo que bate com a experiência do dia-a-dia de vocês? (pessoa aparentemente muito afastada do microfone)
Maitê:	( ) a dificuldade que ele tinha pra sair da escola, né. Ele criava um vínculo com a instituição que hoje, eu percebi que alguns perderam, mas ( ) Tem uma relação dupla.
D:	Interessante.



Aurora:	<p>Bom, eu fiquei pensando na situação, olhando pra uma multidão, sem uniforme, eu não diria, “Este é do Pedro II”. Acho que essa sensação não é do observador, ela é interna. Ele se sente diferente na multidão. Ele é, ele foi um aluno do Pedro II . E isso marca para o resto da vida. Ele carrega isso. É uma coisa que me assustou um pouco. Quando eu entrei aqui, que foi a primeira vez, ( ) que eu falei, “Gente, o que que é isso?”. A galera tinha uma coisa meio coletiva, me causou um certo, não sei se estranhamento, mas um incômodo. Assim, quase uma lavagem cerebral. “Como assim?” E depois eu fui entendendo um pouco melhor que, na verdade, aquilo era deles. Eles carregam com orgulho a questão de ser, de pertencer ao Pedro II. É::, eu trabalho com sexto ano ano, eu recebo os pequenininhos que vem de fora, a maioria deles de concurso, alguns vem do Pedrinho, mesmo assim recebemos alguns alunos de outras unidades. Mais a grande e maior parte dos meus alunos é por concurso. E como eles acham que isso... essa importância ( ) e isso no sexto ano. Isso vai sendo alimentado e trabalhado ao longo da vida acadêmica desses meninos, do fundamental 2 ao Ensino Médio. Então, você chega no Ensino Médio, ( ). Tudo muito diferente, na maneira deles se colocarem, mas eles acham que o professor deles, a equipe docente, é a equipe docente... é a melhor do mundo. Ele acha, “Ah, essa matéria” e assim, mas a equipe do Pedro II ( ) então eu acho que essa sensação não é do observador é interno.</p>
---------	---

Eunice:	<p>Eu junto a fala, “desculpe, cortei alguém”? Eu junto a fala da Maitê e a fala da Aurora. Eu também sinto uma diferença nesses muitos anos. E sinto mais uma diferença de como a escola trabalha esse... trabalhava esses símbolos com os meninos... do que hoje em dia. Então, por exemplo. A minha apresentação ao Pedro II foi um choque também. Você ficou chocada com a tabuada e eu com o hino. Porque a primeira coisa que eu vi dentro do Pedro II, fora ainda da sala de aula, ( ) toda a parte burocrática... Eu cheguei no Pedro II para assumir turma num dia em que estavam todos... Naquela época, todos os alunos ficavam no pátio pra cantar o hino de manhã. O Hino Brasileiro e o hino da escola. Todos os professores no segundo andar. E era hasteada a Bandeira Nacional e a bandeira do Colégio Pedro II. E o meu primeiro choque foi quando eu ouvi o hino ( ) “isso é positivista demais pra mim”, não é. E eu me lembro que a Vera Cabana, coordenadora da escola, que já está aposentada, me deu um cutucão e disse, “Eunice, cala a boca...”</p> <p>(risos)</p>
---------	--

Eunice:	<p>Eu, começando a carreira aqui, embora começando a carreira de professora, aqui no Pedro II, calei a boca, e aquilo para mim me pareceu opressor, pareceu opressor e eu disse “meu Deus do céu”. Na época do próprio Pedro II, de repente a carruagem dele parava na porta, a carruagem dele ficava na porta e aí eu fui descobrindo, uma série de coisas que a princípio me chocava e que são bastante questionáveis como: Havia naquela ocasião veterinário na folha de pagamento da escola, ainda em função dos cavalos que vinham e eram colocados aqui. É:::, tinha veterinário na folha de pagamento da escola. E isso era um resquício do Império. E aí, depois eu fui... ( ) Agora isso era muito trabalhado com os alunos. Isso era muito valorizado perante os alunos. E eu acho que isso se perdeu um pouco, quer dizer, eu acho que isso tem um conteúdo de folclore, se é que me permite o uso da palavra, entre aspas ( ) da espúria do vocábulo, mas tem um conteúdo, entre aspas, de folclore para os alunos, que não é que não permita a internalização desses valores que esses símbolos passam, nem a internalização do próprio símbolo identitário. Mas ele é mais folclórico do que eu sentia há muitos anos atrás. Eu acho que a escola, nesse tempo, em função do próprio processo histórico, em função da diferença de sociedade, em função da diferença de criação dos meninos, das demandas que eles têm do mundo exterior. Ela é muito mais forte do que as demandas da escola, no presente momento. Esse embate fez com que, na minha maneira de entender, evidente, que esses símbolos, é:::, perdessem ou diluíssem o seu significado. Ou perdessem um determinado teor de significado e adquirissem outro teor de significado. Mas eles ainda são muito importantes para os alunos e para nós. É interessante que quando você diz ser professor do Pedro II...</p>
D:	<p>Isso era outra pergunta que eu ia fazer... O quê que é pra vocês ser professor do Pedro II?</p>

Eunice:	<p>... tenho certeza que eu fui contratada – eu sou professora do colégio Trovador há vinte anos, e quando eu fui contratada pelo Sr. Silva ainda, né, saudosa memória ( ) com quem eu tive brigas horrorosas, a minha primeira entrevista eu me lembro muito bem que ele olhou pro meu currículo e disse pra mim. “A senhora tem duas coisas no currículo que me agradam muito e uma coisa que me desagrada sobremaneira, não é. A senhora me agrada muito por ser professora do colégio Santana, naquela época eu era, e professora do Colégio Pedro II. A senhora tem um peso bastante grande. No Santana pela formação católica e no Pedro II porque a senhora foi aprovada em concurso e tem uma coisa que me desagrada muito que a senhora estudou na época mais marxista da PUC, e isso me desagrada sobremaneira.” Isso aí passou, né, mas enfim, naquele momento foi importante para eu ser contratada no Trovador, foi importante eu ser professora do Pedro II. Então eu acho que essa simbologia de... estar no currículo, a gente tem um brochinho que nos identifica como professor do Pedro II, que identifica o ex-aluno do Pedro II, é um símbolo material, isso ainda tem bastante importância. Teve e tem significado, embora eu sinta uma diferença ( )</p> <p>(inaudível - fala simultânea)</p>
D:	É super interessante. Ser professor do Pedro II.
Débora:	Essa análise abrangendo tanto tempo de trabalho eu não tenho porque eu comecei em 2005.
D:	Mas é interessante para a gente também ouvir isso.

Débora:	<p>É um tempo pequeno de observação. Agora o que eu percebo, eu acho que eu vou falar até mais ou menos a reboque do que a Maitê falou e até um pouco do que a Eunice falou também. Eles têm, talvez as coisas tenham mudado um pouco, essa percepção, essa absorção desses símbolos, não é, essa sensação de pertencimento ao grupo de alunos do Pedro II, talvez tenha mudado um pouco também por conta de outro viés de análise que eles agora já acessam melhor. Que é um conhecimento fora da escola. Mesmo que não seja com essa abordagem acadêmica, mais séria, enfim, essa proposta nossa aqui, eles já tem um acesso maior à informação, a internet, centros culturais... Um aluno do Centro, especificamente um aluno daqui, ele consegue acessar bibliotecas... Tudo aqui favorece. O ambiente aqui, a posição geográfica, digamos assim da unidade, favorece justamente esse acesso do aluno a n outras atividades que, de certa forma, complementam a nossa fala. Então a questão é exatamente essa. O que eu percebo, esse é um diferencial no aluno do Pedro II. Porque quando eu vim pra cá, eu já tinha dezoito anos de magistério, quer dizer contato com alunos de escolas particulares de excelente nível e alunos de cursinho pré-vestibular, enfim, eu já conhecia, mais ou menos, o perfil desses alunos, do Ensino Médio, principalmente, e vindo pra cá, o que eu percebo, embora eu sinta também – comparando com alunos de outros lugares onde eu trabalhei, de outras épocas – que houve de fato, eu diria uma perda. Não de interesse, mas talvez uma divisão, digamos assim. A questão das demandas externas, fora da escola. E que, de certa forma, eles aqui no Pedro II ainda conseguem mostrar diversos talentos, digamos assim e articular com o meu. Articulando esses conteúdos, eu acho que é por aí que o texto do Nelson, não só esse fragmento do texto, mas, em toda a crônica do Nelson, a gente percebe que o elogio dele – ele até brinca, num determinado momento, dizendo que “o que eu aprecio não é nem tanto o professor do Colégio Pedro II.” Que bom professor, ele até brinca, que o bom professor a gente encontra em qualquer lugar. Ele brinca, ele quer... , aquela coisa do Nelson, é brincar mesmo. Mas o aluno do Pedro II não... Justamente pela questão, eu acho que o quê ele ressalta no texto é esse viés político mesmo. É a politização do</p>
---------	--

	<p>aluno, essa capacidade do aluno do Pedro II de articular conhecimentos diversos sem se perder. Então é (muito difícil) pra eles e pra gente também de certa forma. Agora, que eles tem sim, e eu percebo isso, não sei se por conta dessa carga toda da tradição, da tabuada, que sugere esse estranhamento. Eu ouvi a tabuada na palestra. Quando eu fui assinar o termo de posse, na semana seguinte houve um colegiado, do departamento, da equipe de Língua Portuguesa e um grupo de teatro do Humaitá se apresentou. E eles cantaram a tabuada. E os novos, os professores choravam, “meu Deus, o quê é isso?” Que coisa, que clima... lindo e eles batem assim, com os pés no chão, e pulam, ué, eu nunca, realmente, eu trabalhei em várias escolas, e eu nunca tinha visto algo semelhante àquele sentimento dos alunos e dos professores. E a professora que coordenou o trabalho, né, a apresentação do teatro, que ensaiou, subiu ao palco, chorou emocionada, abraçou, uma situação incomum. Realmente incomum, mesmo num contexto onde os alunos estão se formando. Há essa sensação sim. Eu acho que essa análise abrangendo um período maior de tempo, eu realmente não poderia falar com cinco anos de escola. Minha observação é pequena, mas, eu percebo comparando com alunos de outras escolas, outros contextos. Eu percebo que há uma diferença em termos políticos e que tem mais a ver com uma leitura e o trabalho com Língua e Literatura. É mais uma leitura de mundo, mais uma leitura do contexto que vai influenciar sim nessa leitura até do próprio texto, trabalhos, objetos específicos de análise. Eu acho que o Nelson ele caminha muito por aí. Eu acho que o viés de análise dele, o aluno do Pedro II é exatamente esse. É um viés político. É uma questão metodológica mesmo. Como o aluno do Pedro II vai se colocar nesse contexto. Aí junta já com a fala ali da Aurora, colocando essa questão.</p>
D:	Agora, uma coisa interessante que a Eunice trouxe e que eu queria perguntar para todos vocês.
D:	É...ela narrou a entrevista que ela teve com o Sr. Silva, na qual foi reiterada a importância do Pedro II. E pra vocês? O quê que é ser professor do Pedro II? Porque todos os professores já fizeram pelo menos uma inserção dupla na vida, né?
Anselmo:	Eu queria comentar ainda a primeira parte...

D:	Ah pode ficar a vontade...
Anselmo:	É...Eu vejo essa questão também ... a gente estranha na primeira vez, eu cheguei, o hino e tal... Me lembra um filme chamado “A onda”, um filme alemão. E ele deixa bem claro que essas coisas, você estimular a tribo, né – na linguagem de hoje – ela tem um aspecto bom e um aspecto ruim, tá. É:: mas eu sou mais ou menos assim, a minha postura em relação a essa questão é mais ou menos a minha postura em relação à religião. Eu não acho que religião seja uma coisa boa. Mas pra algumas pessoas ela é boa. (ruído externo) ( ) Então, eu vejo às vezes alguns alunos muito soltos, uma partícula no espaço. Quando uma pessoa é assim, uma partícula no espaço, eu acho que elas precisam disso. E eu acho que hoje em dia eu tenho uma visão diferente. ( ) Eu acho que o mal que pode causar é menor comparado com o aspecto positivo. Mas eu sou um cara independente ( ) é a minha natureza. Mas eu percebo que isso é uma coisa ( ). Tem vários aspectos colocados aqui, mas eu queria registrar esse. Eu acho que é importante socialmente. ( )
Maitê:	(inaudível - pessoa aparentemente muito afastada do microfone) ... na época dos nossos pais, dos nossos avós, a escola tinha uma ( ) na sociedade muito mais importante, mais fundamental e essencial do que a escola tem hoje. ( )
P:	É diferente...
Débora:	É diferente... A questão da informação e do conhecimento. Qual é a diferença que a gente consegue, no mundo de hoje, estabelecer? Na escola você vai acessar conhecimento. Mas a informação, que não necessariamente é a formação... Como é que eles estão acessando isso?
Maitê:	E aí é que tá... E justamente esse trabalho que a gente faz aqui de tentar colocar algo mais questionador. Então, talvez a diferença esteja aí.

Sandro:	<p>A minha percepção da frase do tricolor Nelson Rodrigues... a dimensão mitológica do aluno do Pedro II como algo especial, diferenciado... Quando eu cheguei aqui em 96, “Ah, o aluno do Pedro II”. Eu fiquei meio decepcionado. O nível que eu imaginava do aluno do ponto de vista do desempenho, não é tão diferente do aluno lá de fora. Mas, tem uma diferença que não existe em nenhum lugar que eu trabalhei, que é a questão afetiva com os professores, com os colegas e com a escola. Eu nunca vi. Eu trabalhei em escola particular de classe popular, classe média, classe média alta, em escola pública e estadual e nunca vi um aluno diferenciado como vi aqui. Na questão da afetividade. Com os professores, com a escola. Isso aí é realmente diferenciado. Em relação ao professor, que é a questão que você colocou, também tem esses dois lados. Tem um lado bom e um lado ruim. Essa escola aqui é a minha percepção, é uma escola excessivamente tradicional. Os professores, de um modo geral, são muito apegados ao conteúdo. E aí tem uma questão muito interessante. Nesse sentido, a escola fica obsoleta. Que é um apego excessivo à questão propedêutica, de um modo geral. Isso é, de certo modo, atrasa um pouco alguns avanços que essa escola aqui poderia fazer pela infra-estrutura que ela tem. As pessoas tem dedicação, muitas tem dedicação exclusiva. Por outro lado, eu vejo que os professores podem sustentar suas ( ). Nenhum outro lugar eu vejo que as pessoas podem se sentar com seus pares, se reunir com os colegiados. Mas ao mesmo tempo a gente fica num ‘reme-reme’ de dez anos atrás. Essa escola aqui, ela é excessivamente conservadora nesse sentido. Embora tenha todos os meios materiais e conjunturais pra ser diferente. Mas não é. Agora, o aluno aqui é crítico, o professor é crítico. Mas na média, a prática é conservadora, é tradicional, é conteudista.</p>
Eunice:	É bastante dicotômico isso, né?
Sandro:	Ahn?
Eunice:	É dicotômico.
Débora:	É uma coisa paradoxal aí, né?
Débora:	É uma coisa paradoxal. Você tem tudo pra mudar, mas também essa questão de ser uma escola tradicional, pode virar um peso, o que acabou virando.



Sandro:	É um peso, é, uma amarra.
Débora:	Exatamente. Então, a gente está fazendo com que isso gire, mas, a impressão que dá é que não está saindo do lugar.
Sandro:	Uma coisa que eu vi no colegiado de sexta-feira, num colegiado de Física, é que, por exemplo, o MEC tá propondo um novo Ensino Médio. Os gestores dessa escola não querem participar de um modo mais ( ). É a gente centralizar, passar muito conteúdo, essa escola forte que a gente quer. E, incrivelmente, a comunidade quer isso também. Pais de alunos, “Não, eu quero aquele ensino do século XIX...” “Eu quero que você pegue lá da cinemática e vá até o eletromagnetismo” e todo mundo, todos os quarenta alunos tem que ter bom conhecimento de Física, todos tem que ter um bom conhecimento de Matemática ( ). Essa é a minha percepção. E ao mesmo tempo, a gente percebe que isso não é bom, isso é obsoleto na era da informação. A informação, você pode conseguir de outra maneira. A gente podia estar aqui transformando isso num espaço pra aprender... Mas não é, o Pedro II é um espaço pra ensinar. A gente tem essa tradição de ensinar. E – aí é uma opinião muito pessoal – torna a escola obsoleta. As pessoas gostam, se apaixonam, ( ). Essa escola é conteudista e ensinadora.
D:	E retomando aquela questão, eu vou insistir um pouco com isso: o que é ser professor do Pedro II?

Aurora:	É... Eu percebo isso em 3 dimensões diferentes. Eu sou do concurso do final de 2007, início de 2008. Tenho uma percepção pessoal, interna do que foi passar nesse concurso. Foi alguma coisa bastante... é um concurso extremamente exigente. E na época eu tentei, “Ah, vamos ver no que vai dar, já faz tanto tempo...” e acabei, no final das contas, pra minha surpresa, eu tirei o primeiro lugar do concurso. Então, isso pra mim, foi uma coisa de... Eu não acreditava. Eu fiz as contas duzentas vezes, “ eu devo ter errado alguma coisa, não é possível...” Então, assim, foi muito importante pra mim. Eu alcancei uma coisa que... enfim, eu me valorizei mais a partir disso. Por que eu não sei, mas, enfim... É, tem uma dimensão da sala de aula, quando eu estou com os meus alunos, o que é dar aula pra eles, num prédio, assim, bastante diferente das outras escolas onde eu dou aula ( ) seja o mesmo, mas, tem alguma coisa, assim, é uma magia meio diferente dessa sala de aula ( ). Às vezes eu sinto falta de uma coisa mais...
Débora:	criativa.
Aurora:	mais criativa, que é um pouco mais fácil, mas, eu acho que com o tempo as escolas ( ) ter mais concurso e ultimamente tem tido mais ( ), não que as pessoas que estejam aqui tenham esse defeito, mas, talvez voltem mais cúmplices pra isso. E a outra impressão é fora. Nas escolas aonde eu trabalho... Eu passei no concurso, e os colegas de onde eu trabalho, “Nossa, você dá aula no Pedro II?” Então, é a dimensão maior que eu sinto na sociedade. ( ) ... não é bem uma entrevista, mas uma recepção e por professores do Pedro II ( ). Uma vez eu fui parada numa blitz, eu não tinha um documento. ( ) “Eu sou professora do Pedro II.” Eu consegui escapar da blitz naquele momento. “Professora do Pedro II?” A única coisa que eu tinha dentro da bolsa era o contra-cheque e aquilo me deu uma credibilidade que eu consegui ( ) “Eu falei, gente!?!...”
Débora:	Que prestígio, não! Que prestígio!
Eunice:	( )Ela foi pedir numa época que era mais complicada pedir visto para os Estados Unidos e lá foi ela na fila.. apresentou os documentos. Quando chegou a hora dela ficar dentro do ( ), depois do onze de setembro, né, investigam até a quinta geração e aí “ah, ela é professora do Pedro II”. ( ) Não vou dizer que ela tenha conseguido o visto por causa do Pedro II...

D:	Mas é um detalhe que não passa, né?
Eunice:	Mas, dentro do consulado norte-americano ( ), ela é professora do Colégio Pedro II. ( )
Débora:	Como é que eles acessaram a informação ali, né?
Eunice:	Agora, engraçado, né. Eu não me sinto uma professora diferente por ser professora do Pedro II. Agora, os meus alunos me sentem diferente por ser professora do Pedro II.
Sandro:	Os alunos de fora ou de dentro?
Eunice:	Ambos. Ambos. Inclusive você falou que não encontra essa mítica em nenhuma outra escola. Entre todas as escolas que eu já trabalhei, eu trabalho agora em uma outra escola em que existe uma mítica semelhante, que é o Trovador. Até acontece uma coisa muito engraçada no Trovador, que eles brigam, brigam pelas meninas dentro da escola... Aí, vai fazer uma reunião, vamos nos reunir porque colocar meninas dentro da escola ( ) não é apenas fazer vestiário e banheiro para as meninas, não é. Tem todo um trabalho diferente. Quando falam, “no ano que vem, meninas dentro da escola...”. Os primeiros a reagirem contra são os meninos, são os alunos. É interessante. Não são os pais. Os professores, assim, 99,9% dos professores é a favor, pressionam constantemente. E os próprios alunos, “é, vai mudar muito a escola, né... não vai ser o mesmo Trovador...” É muito engraçado. E eles tem essa mítica. Eles se dizem ( ) tanto que eles não se dizem “eu não sou ex-trovador”. “Eu sou trovador”, né. E é muito engraçado porque eles dizem assim: “A senhora é professora do Pedro II, não é? É claro que gosta muito mais dos meninos do Pedro II do que de nós.” (risos)
Eunice:	É muito engraçado. E eu pergunto, “Por que vocês dizem isso?” “Ora, porque é o Pedro II, né?” É interessante a percepção deles, né.
Aurora:	É verdade. Por exemplo, eu trabalho numa outra particular que é o Zap, uma boa escola, e os meninos dizem “lá é bom, né” ( ) uma admiração, “lá é muito bom”, “lá é muito bom”. Sabe, eles gostam mais, eles tem uma admiração, um respeito, quer dizer, impressionante.

Anselmo:	<p>É:: eu gosto muito de trabalhar aqui porque eu acho que o Pedro II é um bom colégio. Como colégio, tem uma série de defeitos, mas eu acho que é um colégio bastante democrático ( ). O aluno chega aqui...( ) Tem algumas escolas que elas são bem colocadas porque elas arroxam o aluno, até o aluno dizer ‘chega’. Tem muitas aulas particulares pra poder suportar aquele ritmo. Que na minha opinião, é um ritmo até um pouco artificial. E eu acho que o colégio, uma vez eu falei pra turma: “Olha só, aqui é um espelho. No terceiro ano, você vai poder sair daqui e falar que o Pedro II é uma porcaria. ‘Eu não aprendi nada, eu não sei nada.’ Mas o Pedro II é um espelho. Eu entendo que o Pedro II é um espelho. Você saiu daqui sem aprender nada, saiu, mas, o problema foi de quem? Seu. Mal ou bem o conteúdo foi dado. Então, se você não sabe, é porque você não quis. Mas o colégio é democrático ao ponto de permitir, apesar de você ter sido meio malandro, jogar com as coisas, você estar aí... ( ) O Colégio te fez perceber que a sua vida não se encerra no Ensino Médio. Isso não quer dizer que se você levou na flauta o Ensino Médio, não estudou tão bem quanto deveria, você vai poder ser um bom profissional, uma boa pessoa no futuro. “ Isso é uma coisa que eu acho interessante. Trabalhar bem nesse aspecto. ( ) ou que eu tenho que arroxar o aluno de qualquer maneira para o colégio estar no topo do mundo. Então, eu acho interessante esse aspecto. ( ) Então, é esse aspecto que me agrada muito trabalhar no Pedro II.</p>
Débora:	<p>( ) comentou alguma coisa sobre esse peso de ser uma escola tradicional, esse ensino clássico pautado no conteúdo. Mas pela primeira vez no magistério... interessante como foi a pergunta, “como você vê o seu trabalho?”, “como é ser professor do Colégio Pedro II?” Eu responderia com uma frase que parece – dentro desse contexto, principalmente depois da sua fala, e eu concordo com a sua fala – que parece que vem fora de contexto. Paradoxal mesmo. Pra mim, trabalhar no Pedro II é poder criar asas, é poder voar. Ter a liberdade dentro da minha proposta, principalmente com relação à Literatura. A Língua também, mas, principalmente em relação à Literatura. Então, uma série de propostas, de eventos, uma programação diferenciada que eu nunca consegui levar adiante em outras escolas, eu consigo levar aqui. É claro que é difícil, é claro que é complicado até</p>

encontrar parcerias. Essa questão da cumplicidade ( ) achei interessante. A cumplicidade... ( ) “Ah, é porque é pessoal novo, é sangue novo”. Aquela coisa da cumplicidade. Não que os que estão aqui não queiram, mas oxigenando e vendo o pessoal novo é sempre mais interessante. Então, eu percebo que, embora a gente não tenha, pelo menos não em tempo integral, essa cumplicidade, essa parceria... Até porque às vezes é complicado mesmo. O colega não tem o mesmo horário, né? Ou as reuniões são poucas e, quando acontecem são vários assuntos que tem que ser discutidos. E a questão mesmo da nota. E do conteúdo, o que que vai dar, o que que não vai dar, vai dar tempo de terminar. Então há pontos, talvez mais importantes até, nesse sentido, da inovação. Aí vem um e fala, “Não, o mundo tá diferente.” Não é possível que o aluno hoje tenha a mesma expectativa em relação à escola que tinha há vinte, trinta anos atrás. O contexto mudou. Então não é nem uma questão propriamente de adaptação ao contexto. É mais do que isso. É uma questão de leitura do contexto que, eles, de certa forma, conseguem desenvolver, uma construção de um olhar. Eu percebo isso neles. E a gente vem trabalhando isso o tempo todo com as turmas e até em outras situações, fora dessa aula tradicional. E aí eu conseguiria resumir o que é ser professor do colégio Pedro II, embora me pareça um pouco paradoxal dentro desse contexto especial. Depois de eu ter dito que concordo com a fala dele, mas, é pra mim a possibilidade de voar. É a liberdade nesse sentido. De promover um evento literário no meio do pátio e aí, a arquitetura do prédio favorece. E ver que eles estão comparecendo, que eles estão participando. E numa movimentação totalmente nova. Quer dizer, uma proposta nova que dentro de um esquema tradicional, clássico, que privilegia o conteúdo e não propriamente esse tipo de atividade, você encontra todo um ambiente apropriado. Então, eu percebo que há muito disso. “Ah, é o folclore da coisa, é o mito”... E o Nelson trabalha a questão mítica, pro Nelson Rodrigues é fundamental. É mitologia clássica, é Édipo o tempo todo... São questões que ele vai levantando e que você percebe que ele tem essa leitura do teatro grego. Quer dizer, a questão do mito propriamente dito, é até mais do que isso. É um grau de politização nesse sentido mesmo, não da ideologia, aquela coisa do discurso populista... Não é isso. É algo que vai além, esse interesse, essa simplicidade, a

	<p>construção de um olhar que talvez a gente nem alcance, né? Mas eles estão, mesmo que inconscientemente, construindo com a gente. E aí, eu acho que o ponto é exatamente esse, é quando a gente consegue superar. Tanto é que eu fiquei espantada quando eu vi pela primeira vez que nós marcamos um encontro, um evento. Um almoço Literário no meio do pátio da escola. Eu pensei “vou ter dois, três alunos, vai ser uma coisa pequenininha”, que a proposta é ter uns quatro ou cinco, uma roda de leitura... Pensei que ia ter pouca gente. Quando eu vi, o pessoal disse, “Professora, tem que ter um palco, tem que ter um microfone, tem muita gente querendo se apresentar.” Tinha gente nas sacadas. E aí a arquitetura, o prédio, a infraestrutura e tal favorece, né? Uma coisa interessante, não é? Quer dizer, alunos, adolescentes jovens, que acessam a informação lá fora. “Ah, que o jovem só gosta do funk, que o jovem não lê...” estão abrindo Nietzsche, puxa, que lindo, na hora do almoço.</p>
D:	Alunos do terceiro ano?
Débora:	<p>Não. Esse menino que leu, Nietzsche, na primeira série. O outro leu Fernando Pessoa, sexto ano. Meu aluno no ano passado. Aí eu disse, “ué, tá vendo? O pessoal que só ouve funk...” Não desmerecendo essa questão da cultura popular e tal... Eles trazem sobre isso, eles são diferenciais, só que dentro de uma outra cultura, que é essa da construção de um olhar. Eu não sei se agora depois do meu depoimento, desses eventos... E que toda essa questão afetiva também entra, e aí vem a poesia... Agora eu posso também apresentar, eu posso mostrar que eu sinto isso. Eu resumiria dessa forma. Vir para o Pedro II – é claro que tem toda essa questão dos professores, da instituição como é, o prestígio que a gente tem ainda. ( ) Mas com tudo isso, acho que o mais importante pra mim hoje – e aí entra a questão afetiva – é a liberdade de poder criar. Poder criar asas e voar no momento em que a gente percebe que há todo um desencanto no magistério. As pessoas estão, de uma forma geral, desencantadas com o magistério. Pelo salário e também é uma questão importante. Esse também é um diferencial para a gente. Você mostra o contracheque pro colega e “ah, vou me animar e tal”. Tudo isso é claro que pesa numa situação assim, num depoimento assim. Só que, nesse momento, entra aí essa questão afetiva também. Aqui é – pelo menos até agora,</p>

	depois de quase vinte anos de magistério – o único lugar, a única escola onde eu consegui, mesmo com uma série de dificuldades, e sem conseguir muitas vezes as parcerias que eu queria ter... Eu percebo que há essa possibilidade de criar um ambiente diferenciado nesse sentido, de ter asas, de voar. De trabalhar de uma forma mais...
Anselmo:	Só pra dar o meu depoimento, o Pedro II foi o melhor lugar que eu já trabalhei e com os melhores alunos que eu já trabalhei. ( ) Mas eu nunca trabalhei num lugar melhor do que o Pedro II. E os colegas também.
Sandro:	( ) Eu trabalhei no Colégio Naval... Eu trabalhei no Colégio Naval antes de vir prá cá. Então, do ponto de vista do desempenho acadêmico, o aluno do Colégio Naval é muito melhor que o do Pedro II. Mas é outro nível. ( ) E eu tenho esse sentimento que ela colocou aqui de propriedade. Que é o melhor lugar pra trabalhar, o Colégio Pedro II. Em termos de infraestrutura, de poder conversar e poder ser professor criador. E ao mesmo tempo, não é um bom lugar de criar. Porque a estrutura atrapalha muito. Se você quer experimentar qualquer coisa, você pode. Desde que você cumpra o programa. Entendeu como é que é? E isso te limita. São coisas que são antagônicas. Você quer fazer um ensino mais adequado a essa formação... ( ) Tem que dar o programa. ( ) Mas incrivelmente é o lugar onde você consegue experimentar, criar, conversar. ( ) Pelo menos no nosso departamento você pode ser o professor tradicional e pode ser o professor... é::: menos tradicional e conviver muito bem. É paradoxal. Você falou a questão do mito. Aí lá fora, muitos professores dão aula particular. Muitas portas se abrem porque você coloca lá, “professor do Pedro II”. Aí muitas portas se abrem pra você.
Eunice:	Lá fora o mito é forte. Olha, eu acho que você resumiu em uma frase... está perfeito... “A gente pode criar qualquer coisa, desde que dê o conteúdo todo.” Ponto!
Eunice:	( ) “A gente pode criar coisa desde que dê o conteúdo todo”.
Maitê:	( ) No meu departamento já não tem tanta dificuldade em criar.
Anselmo:	( ) Essa frase é muito interessante.
D:	É muito interessante.

	(risos)
Débora:	<p>É, porque é toda uma máquina né? Lembrei de uma frase do Theodor Adorno, da Escola de Frankfurt. Ele diz assim, “A máquina gira sem sair do lugar.” A gente tem que continuar nesse movimento, porque é uma série de questões, o concurso público, o vestibular... Então, pra mudar, tem que ser uma mudança muito maior. Uma situação que envolve tanta gente, num contexto tão complexo... Mas essa frase é interessante, me lembrou, agora eu lembrei dessa frase do Adorno. A “Dialética do Esclarecimento”. Ele fala exatamente sobre a questão dialética, é um paradoxo, é tese e antítese. É o ponto positivo e o ponto negativo. É a argumentação. “A máquina gira sem sair do lugar.” Quer dizer, o movimento existe. Tá girando... quer dizer, o aluno vai prestando o vestibular, vai passando pra Medicina, engenharia, sem fazer nenhum cursinho... Mas ao mesmo tempo, a mudança ( ). Agora, como promover essa mudança? Então você se mata de trabalhar, você consegue ter o exemplo, mas tem que cumprir o conteúdo. ( )</p>
Maitê:	<p>(inaudível - pessoa aparentemente muito afastada do microfone) Acho que um aspecto que não foi levantado ainda, a confiança que a instituição deposita no nosso trabalho ( ). Isso eu acho interessante. ( ) ... sair aquele projeto, independente do apoio ou não. Mas, isso é importante pontuar. Você se sente valorizado em termos de confiança. Eles realmente confiam no profissional que eles aprovaram. ( )</p>
D:	<p>Esse assunto do grupo focal, se bobear eu fico, fico... Porque ( ) eu acho que é uma experiência fantástica. Mas eu acho que o que você tá falando é que a instituição como um todo, ela deposita em vocês a confiança. A instituição, na qualidade dos colegas, da direção, das secretarias que são responsáveis, os pais e os próprios alunos. O que eu percebo aqui, venho percebendo através desses trabalhos com os alunos do colégio, é que há todo um ambiente muito favorável que é alimentado por todos esses membros que constituem essa instituição escolar.</p>



Anselmo:	Só mais uma coisinha que eu acho interessante. Eu tava fazendo um trabalho de instrumentos históricos no Brasil e em Portugal. E eles pediram o símbolo do colégio Pedro II pra botar na página na internet em que aparecem lá os instrumentos de Brasil e Portugal. Você tem várias universidades do Brasil, várias de Portugal e o Colégio Pedro II. ( ) E tá lá, até hoje. Eu tava vendo lá, interessante... Universidade daqui, universidade de lá, Universidade de Coimbra, Universidade do Porto, UFRJ, não sei o que... E o Colégio Pedro II.
Eunice:	Todo ano existe um evento na PUC, de relações internacionais, que é a minha área de trabalho também, que é o modelo intercolegial de relações internacionais, né. Que os alunos representam, como se fossem diplomatas de outros países. E no final tem uma premiação, que é simbólica, não tem nenhum prêmio material, né, mas tem uma premiação simbólica e os únicos que é::: quando são premiados, fazem questão de tirar retrato com os outros da própria escola, que premiados ou não. E que tem o hino da escola e que todos os alunos sabem...é o Pedro II. Então, por exemplo, o colégio Trovador tem hino. Mas eu não tenho noção. É engraçado e os alunos sabem, um aqui, outro ali, né. Eu sei de outras escolas que tem hino, que tem flâmula, que tem emblema. Todo colégio tem um símbolo. Enfim, a única escola e os únicos alunos que fazem questão de se apresentar como <GRUPO>. Que eles não são premiados individualmente. Ele é o Colégio Pedro II. É o aluno da instituição Pedro II que foi premiado, que foi distinguido e aí é interessante que todos se sentem felicíssimos por aquele que foi, se distinguiu e tira retrato todo mundo junto. E esse ano foi emocionante, porque foi no final, o último premiado foi do Pedro II. E ele puxou a tabuada e cantaram o hino. E é tão forte que a plateia ficou muda. É muito forte. A plateia fica muda. E é uma plateia que é do Brasil inteiro. É uma plateia do Rio de Janeiro, de n escolas do Rio de Janeiro e tem gente que vem do Pará, tinha gente do Amazonas, tinha gente do Paraná, do Rio Grande do Sul, tinha gente de Brasília, de Barbacena, da minha terra Barbacena... E são os únicos que se apresentam e é muito interessante. A plateia fica estática...
Débora:	É, porque eles vibram com a tabuada...
Eunice:	E acabam aplaudindo o Colégio Pedro II. Quer dizer, a mítica é muito forte.

D:	É curioso, porque você tá apontando pra um aspecto que sublinha uma construção de coletivo por parte dos alunos. E eu fico me perguntando, pra vocês professores do Ensino Médio, como é que é essa cultura do coletivo no dia-a-dia de vocês. Como é que é construído isso. Porque um aluno, como você tá narrando, chega a esse estágio, que já deixou o Pedro II a um certo tempo e ainda tem essa noção de grupo, de pertencimento a um grupo... Isso está presente nas aulas de vocês.
Débora:	Uma aluna falou pra mim agora, ela tá se formando. “Professora, uma vez aluna do Pedro II, pra sempre aluna do Pedro II. Ano que vem eu volto pra te ajudar nos eventos...”
Eunice:	E voltam mesmo...
Débora:	Voltam... Eu recebi nesse evento, nesse almoço, alunos de 2006. Da minha primeira turma de terceiro ano. “Ah, mas ainda temos contato pelo orkut”, que são endereços na internet da equipe de ex-alunos que se comunicam com alunos do colégio.
D:	Tem uma associação aqui, né?
Sandro:	Tem...
D:	Que é forte, né?
Débora:	Tem, tem.
Aurora:	E agora, no terceiro ano, os alunos saindo do Pedro II e tal... “Professora... Daqui a uns quatro, cinco anos eu volto como seu colega...”
Débora:	É, “Ou como estagiário, ou como seu colega.”
Aurora:	E tem uma coisa interessante. Eu não sei... algo entre professor e aluno.
D:	Isso era uma pergunta que eu ia te fazer.
Aurora:	Porque assim...
Débora:	Meu pai foi e minha irmã foi.
Aurora:	... corpo docente, às vezes muitos professores foram alunos do Pedro II. E é engraçado, que nas reuniões de colegiado, eles às vezes falam como se eles tivessem mais propriedade do que nós... que não fomos alunos do colégio. (risos)
Aurora:	“Não, porque eu fui aluno do Pedro II...”

Aurora:	“Tá bom. Você foi aluno do Pedro II e eu não fui, mas, aqui, eu sou tão professora quanto você”. Eles se sentem mais professores porque “eu fui aluno daqui” ... seu tempo de aluna. Agora é seu tempo de professor...” ( ) (risos)
Débora:	“A escola é mais minha do que sua”.
Aurora:	E é incrível como você percebe alguns na reunião de colegiado e aí falam...é muito forte.
Débora:	É a questão do pertencimento mesmo.
Eunice:	Eu tenho uma experiência particular a esse respeito. Eu fui aluna do Santana por quinze anos. Aliás, quinze não, não dá... dez anos. Eu fui professora depois, quinze anos. É completamente separada a minha vida como aluna e a minha vida como professora do Santana. Porque eu fui extremamente infeliz como aluna. E fui extremamente feliz como professora. E é interessante como aquilo, na minha cabeça, é completamente separado. A tal ponto de acontecer coisas que eu até já levei para a sessão de terapia. (risos)
Eunice:	É sério. Tem festa de ex-aluno, eu não vou de jeito nenhum. Eu não consigo ir.
Débora:	Em julho teve um encontro de alunos que se formaram em 1958.
Eunice:	Quando?
Débora:	1958.
Eunice:	Aqui no Pedro II? Eu não vou...
Débora:	Gente idosa que mal conseguia subir a ( ).
Sandro:	( ) eu tinha uma aluna, chegava na formatura em prantos, chorando porque ia embora...
Eunice:	( ) ... deu um sorrisinho irônico, “Professora, existe alguma coisa como a política interna e a política externa. A senhora sempre falou isso.” ( ) Política externa é outra coisa. Política externa eu sou ex-aluno do Pedro II ( ).

Débora:	<p>Por exemplo, os grêmios. Na minha época de estudante do ensino médio, eu estudava em escola particular, tinha um centro cultural. Não podia usar o nome grêmio. Era ditadura, né? Então, 'centro cultural'. Depois, na faculdade, a experiência de grêmio também tinha uma coisa assim. "Estamos contra a instituição. Tudo o que a instituição decidir..." E o grêmio aqui é interessante. Ele se coloca, né, ? Com muita clareza... Enfim, certas coisas eles questionam mesmo. Até porque é a função do grêmio. Eles estão ali pra isso. Mas eles demonstram também um carinho tão grande pela instituição, e eles também apóiam esses eventos. Então é engraçado. Porque na faculdade eu percebia muito assim, "Evento da instituição, programado pelo professor? É coisa da instituição, é coisa do professor. Vamos programar o nosso evento, o nosso encontro". Aqui não, o grêmio coopera. "Ah, vai acontecer isso assim e assim. O Diretor comentou que vai ter um evento na situação tal, um debate, nós queremos ajudar..." Quer dizer, você fica imaginando pra ver o nível, o grau de envolvimento deles. Ainda, além, é claro, da questão afetiva, né? Em relação à escola. Você espera... não sei a experiência de vocês... com grêmios de faculdade. A minha sempre foi nesse sentido. Qualquer coisa marcada pela instituição, o pessoal boicota por fora. Aqui não. Aqui eles se oferecem pra ajudar. "Quer uma ajuda pra estruturar um negócio?" Pra descarregar um palco, o microfone, até organizar mesmo... Estar ali à frente do negócio... Enfim, é um envolvimento que não é comum em relação ao próprio grêmio mesmo. Pelo menos a minha experiência com grêmios é essa. É bem radical. Aí você chega aqui e vê que o grêmio daqui tá ajudando. Tá trabalhando.</p>
Maitê:	<p>Uma coisa que me ocorreu agora. Talvez esse sentimento seja maior, justamente porque eles tem liberdade de expressão. Eles podem até não ( ), mas eles podem se colocar. E quando você tá em qualquer ambiente em que você é ouvido ( ).</p>

Aurora:	(aparentemente muito afastada do microfone)... “Professora, eu tava indo para a escola... aí eu vi um aluno no ponto de ônibus. “Nossa Você estuda no Pedro II? Essa escola é muito boa:...” E aí no início ele estranha um pouco, mas, depois começa a gostar. Eu tenho uma experiência pessoal. Eu trouxe o meu filho esse ano para o Pedro II ( ) a escola onde ele adorava. Você vai para uma escola, pelo que eu vejo dos meus alunos... amadurecerem. É isso que eu quero para você. “Eu quero que você amadureça”...Quando chegou de julho para cá, ele começa a mudar. “O professor de Matemática é muito bom, o de Biologia muito bom” ( ). Aí, to vendo ele mais empolgado. Um belo dia ele entra no prédio. Aí ( ) no corredor ( ), mãe, o quê as pessoas acham? Aí, aquilo começou a mexer com ele, internalizar que a escola era boa. Começo a ver ( ) mais engajado, mais preocupado, com eleição de direção e não sei o quê... E aí assim, hoje ele ama a escola ( ) e tem um ano e ele já tem a história do pertencimento também ... do engajamento. “E o hino, você já sabe?” “Todinho”.
Débora:	Eu ainda não consegui decorar.. Vou ficar treinando em casa por causa da formatura. ( ) positivista, eu falo isso para eles. É a perfeição suprema ( ), soldados da ciência. O livro o nosso princípio, a arma a inteligência...
Eunice:	“Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema. Buscamos no saber a perfeição suprema”... (inaudível - fala simultânea)
Débora:	Eu acho que eu tenho medo da perfeição suprema por causa disso, eu não decorei o hino. (risos)
Débora:	Um homem realizado é um homem morto. De perfeição suprema eu tenho pavor ( ) Na hora da perfeição, é PER-FEI-ÇÃO. Eu prefiro a tabuada, que é mais bonita, aquela coisa batendo...
Aurora:	De qualquer forma, eles incorporam...
Débora:	A minha irmã, tem 51 anos. E ela fala “Que vergonha... decora antes da formatura... É paraninfa”... (risos)
Débora:	Agora, na hora da perfeição suprema eu abro bem a boca.

Eunice:	( ) e eu tenho a impressão que é um trabalho muito mais deles do que nosso.
Débora:	É, o que o Nelson Rodrigues falou... (risos)
Eunice:	É um trabalho de formiguinha entre eles. Eles vão desconstruindo.
D:	Uma coisa que me chama muita atenção é que a gente tá vivendo numa época de uma sociedade altamente individualizada.
Débora:	<p>Eu acho que o Oswald de Andrade – desculpa se eu te cortei – ele coloca muito bem isso. Antropofagia Oswaldiana. E eles até se caracterizaram dessa forma. No finalzinho do ano, eles falaram, “Puxa professora, nós entendemos que antropofagia é exatamente o que a gente faz. Por mais que a gente ache que o hino é positivista, ou que de repente o ( ) das aulas de gramática, a gente não vai lembrar muito bem o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta, mas a gente vai lembrar do que você falou, que é preciso aprender gramática, que a gente tem que saber falar, escrever, ler, entender o texto que a gente tá lendo, para a gente não virar um analfabeto funcional. Então essas questões vão ficar.” Isso é antropofagia. É devorar tudo, absorver o que interessa e eliminar aquilo que a gente sabe, né, que é questão pra cumprir o conteúdo. Vou usar isso? Talvez não. Talvez pro vestibular, mas pra diante, talvez não, pelo menos com esse grau, né, com toda essa completude. Mas, o mais importante de tudo ficou, que é esse ritual da antropofagia. Isso eles sabem desenvolver. É um trabalho de formiguinha, que a Eunice citou ali, que eu acho que é mais ou menos por aí. Isso que você falou, do espírito desse coletivo do mundo que é tão individualista. É a caverninha em que a gente vive, né? É Saramago, né? Caverna pós moderna. É a cegueira, né, em que a gente vive. E eles, construindo um olhar crítico, fazendo essa leitura de mundo, do momento em que nós vivemos, que a sociedade de um modo geral tem se mostrado tão individualista. E apelando pro consumo, a terapia, a comproterapia. Quer dizer, ( ) solidão terrível... E a internet não dá jeito, o Orkut, o MSN, é o blog... Que não dão conta de trazer pra gente essa afetividade perdida e esse eu que está por aí disperso, perdido... A partícula no universo... E eles vão, de certa forma, resgatando tudo isso e a questão do coletivo. É um trabalho de formiguinha... Como é que eles conseguem construir isso...</p>

Eunice:	E esse trabalho de formiguinha ( ) e a grande pergunta é: por que eles constroem tudo isso? Como é que eles tem condição de construir tudo isso, ( ). Talvez a pedra chave seja aquilo que a Maitê falou. Eles são ouvidos, quer dizer, eles tem a possibilidade de expressão, liberdade de expressão. Essa é uma linha de Voltaire ( ). Não quer dizer que eles serão ouvidos em tudo mas, talvez essa possibilidade, que eu não vejo em outras escolas, até mesmo em escolas ditas democráticas também.
Débora:	E construtivistas...
Eunice:	E construtivistas ( ) É... mas aqui eles tem essa possibilidade de serem ouvidos. E na medida em que a instituição, bem ou mal, abre essa possibilidade de eles serem ouvidos ( ), eles podem falar... Automaticamente eles passam a falar e a ouvir um ao outro. Ouvir um ao outro e prestar atenção também no outro, e dar e receber. Em todos os sentidos. Quando a Maitê falou disso, da possibilidade de ser ouvidos, tem uma cena muito emblemática a alguns anos atrás, 2003, muito especificamente 2002. Uma turma excepcionalmente boa. Naquela época todos os professores lutavam para tê-la porque era uma turma muito legal. E tinha um representante de turma que levantava e dizia assim: “Escuta aqui... Eu não tenho dinheiro pra pagar cursinho... Eu quero passar no vestibular. Vocês querem passar no vestibular? Se vocês querem, eu não sei. Mas vai todo mundo calar a boca porque o professor quer trabalhar e eu quero passar no vestibular...” Aí vieram outros, “Eu também, eu também...” E aquilo ia e quando você via tava a turma trabalhando junto com você. Foi uma turma que, a mim, por uma questão pessoal, me marcou muitíssimo. Aí vem a questão da afetividade que em outubro de 2002, eu tive uma situação que eu chamei de ‘meu dia de fúria’. Eu tinha a minha mãe internada no hospital, meu filho internado noutra hospital e meu pai em casa, numa cadeira de rodas. E eu comecei a emagrecer, emagrecer, emagrecer, emagrecer... E até esse menino que falava isso pra essa turma, falou assim: “Professora, o que que aconteceu com a Sra.? A Sra. desistiu de comer?” E eu disse, “Não, é que eu passo a noite no hospital com a minha mãe, eu trabalhei, e fui ver meu filho no outro hospital, que ele tá sozinho, e fui passar a noite no hospital com a minha mãe. Então eu saio do hospital e não dá tempo de eu tomar

	<p>café da manhã, porque a comida ainda não chegou. Então é por isso que eu tô emagrecendo. Não é que eu desisti de comer. É que nos horários de refeição eu tô correndo atrás deles. E não estou conseguindo chegar no café da manhã..” Aí, OK. E, a partir desse dia, independentemente da turma aonde eu chegava às 7 horas da manhã, tinha um café da manhã pra mim... Foi a partir desse menino. A partir dessa turma. Mas não ficou nesta turma. Olha que capacidade de articulação. Independentemente da turma em que eu estava tinha um café da manhã pra mim. E assim, eu já chegava, quando eu apontava, já sabiam que eu só gosto de café, que eu não tomo leite... “Vai comendo, professora... Quem é que vai fazer a chamada hoje?” Enquanto a professora Eunice come, o outro fazia chamada, o outro apagava o quadro, não sei o que... Depois começava a aula num ritmo absolutamente normal. “Cala boca menino, vira pra frente...” Normal... Mas tinha aquele ritual da manhã que eu não podia ter em casa ou no hospital com a minha mãe. Isso eu tinha aqui, em cada turma. Isso é um trabalho de formiguinha, né? Isso tem a ver com os símbolos que eles estão criando? Tem sim. E aí vem... Por que isso? Como é que a gente explica isso, que é diferente? Na minha cabeça tem tudo a ver com o que a Maitê falou. Eles tem a possibilidade de serem ouvidos. Mesmo que não sejam atendidos. Mesmo que haja a questão da dicotomia. Mesmo que a dialética não se complete, que não feche... Mesmo que não feche a dialética, que ela permaneça na tese e na antítese, eu acho que o fato deles terem essa possibilidade de ouvir e gritar, levantar bandeiras...</p>
Débora:	<p>E um dia a máquina vai sair do lugar... (risos)</p>
D:	<p>Eu acho que a máquina de vocês já saiu a muito tempo do lugar. Porque essas coisas que vocês estão narrando, de solidariedade, constitui um cidadão agora. ( )</p>
Débora:	<p>( ) É... os preceitos da sociedade.</p>
D:	<p>Diferente dessas escolas que a gente vê aqui...</p>



Aurora:	O que mais me agrada é que o Pedro II é uma escola pública... Isso é que é o grande diferencial. É você poder fazer um trabalho de qualidade na rede pública. Eu trabalho na rede municipal também... Eu tento fazer dentro daquilo que dá pra fazer. Mas, a condição ( ) acaba atrapalhando bastante. ( ) Mas aqui é uma escola pública e você tem realidades muito diferentes dentro de uma mesma turma. E eu acho que esse é o grande lance. É muito bom numa mesma turma de Ensino Médio ter um filho de porteiro, filho de engenheiro, filho de empregada... Quando eu trouxe o meu filho pra cá foi principalmente por isso. É mostrar a convivência com o outro. É tirar do país das maravilhas, tudo é lindo, tudo é belo... E vai conviver com a pluralidade... Vai ver o que é um pouquinho do mundo. Você cria outra... visão.
Sandro:	Você falou isso e eu me lembrei do tempo da faculdade de educação. ( ) Michel Foucault, ( ) (risos)
Sandro:	Aí um exemplo que ela falou, quando você falou eu lembrei. ( ) ... num trem, vai pular a porta, joga... Aí, ( ) no metrô, o mesmo cara. Aí se comporta...
Aurora:	Exatamente...
Sandro:	Simbolicamente, lá...( ) Positivamente, todo mundo acha que aqui é a escola.( ) Lá as pessoas não acreditam que é a escola, que pode funcionar. Aqui, acreditam. Então, aqui, como todo mundo acredita, o aluno acredita, o pai acredita, a escola acredita, aí a coisa se auto-realiza. Até o aluno ( ). Mas ele acredita que isso aqui é o melhor. Então, porque todo mundo acredita, a coisa se auto-realiza. A escola é uma boa escola. Eu não tenho dúvidas de que aqui é uma boa escola. Não vou entrar nesse detalhe. Todo mundo acredita, o mito se realiza.
D:	Bom, gente... Olha, durou muito mais do que supostamente a gente tinha pensado...
Débora:	Venham mais aqui. (risos)

D:	Bem que eu queria. E a gente colocou uma observação no termo de que eventualmente, dependendo dos rumos que a pesquisa vai ter, a gente vai precisar contactar vocês para um outro momento de entrevista, que a gente chama de entrevista aprofundada. A Taty tá acabando agora o Seminário de Pesquisa, que é quando a gente encaminha pra fazer a qualificação. E a gente vai sentar agora e vai reorganizar. E eu queria agradecer muitíssimo...
Eunice:	Foi bom? Ajudou?
D:	Foi ótimo. Fundamental... Eu tô aqui pensando mil coisas que a gente pode fazer e mil outros... desdobramentos que a pesquisa vai ter.
Aurora:	E é até um momento interessante também porque a gente troca impressões de (...)
D:	Por isso que a gente gosta de entrevistas grupais. Porque na entrevista grupal a gente consegue perceber as experiências que são compartilhadas... E você tem uma idéia, um pouco, não é do universo, porque a gente não teria condição, mas, de uma maneira, vocês representam uma amostra...
Eunice:	Sem querer, você pegou gente aqui da década de 1980, década de 90 e do novo milênio...
D:	É, é verdade... (inaudível - fala simultânea)
T:	Ah, obrigada... Foi maravilhoso...

**FIM DO GRUPO FOCAL**

## ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM OS DISCENTES

## INÍCIO DO GRUPO FOCAL

Taty	Quem quiser ser o primeiro a responder levanta a mão, <i>tá</i> , pra gente poder organizar, porque não dá pra todo mundo falar ao mesmo tempo. Então eu vou começar com uma citação, <i>tá</i> , do Nelson Rodrigues; eu não sei se vocês conhecem esse autor. Ele é famoso aqui no colégio, escreveu várias crônicas sobre o Pedro II; ele não foi aluno, mas, ele gostaria muito de ter sido, <i>tá</i> , e ele coloca assim: “Um aluno do Pedro II, mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu, no meio de uma multidão. Ele não é parecido com ninguém”. Então, eu gostaria de ouvir a opinião de vocês sobre essa citação do Nelson Rodrigues, o que vocês acham dessa citação, já que ele diz que o aluno, <i>né</i> , ele pode ser identificado a olho nu, no meio de uma multidão. Eu queria ouvir um pouquinho de vocês, sobre isso. Quem vai começar?
Participantes	Risos A Thalita
Taty	Risos... Estão com vergonha!
Gustavo	Eu acho que o aluno é inconfundível, um aluno do Pedro II é inconfundível mais pela tradição do colégio, por ser um colégio que já tem toda uma história, pelo menos o do Centro, tem cento e setenta e dois anos, então eu acho que é por isso, basicamente. A camisa tem um peso, que é diferenciado.
Branca	Eu acho que não. Eu acho que não é mais assim. Eu acho que o Pedro II já foi um colégio que os alunos tinham um vínculo social maior, que o grêmio era mais ativo e aí sim, eles eram, nós éramos reconhecidos como... éramos diferenciados. Hoje em dia eu acho que não tem grêmio, que não se fala nada e que acabou, assim... essa é uma das características que estão sumindo do Pedro II. Esse vínculo diferenciado do aluno do Pedro II.

Andressa	Ah mas, nas ruas eu não acho que seja assim não. Eu acho que até aqui pra gente estar aqui na escola, pode ter essa visão, mas, quando você está na rua, você encontra direto as pessoas falando “ah, aquela escola do Pedro II?” É isso, é aquilo. Todo mundo fala: “Ah, você estuda no Pedro II?” Todo mundo conhece, todo mundo sabe. Isso existe (fala simultânea)
Isadora	Mas eu acho que é alguma coisa que a gente consegue, é tipo uma consciência crítica, muito, muito maior do que qualquer outro aluno... E a gente não sente isso porque a gente não tem... eu acho que é um nível muito semelhante que a gente tem, entendeu? Quando... a gente não sente isso aqui dentro, mas, lá fora, com certeza a gente sente quando a gente conversa com pessoal de escola municipal, com certeza. Não é preconceito, não é nada. É porque a gente sente mesmo. Por que eles não carregam a bagagem crítica que a gente carrega e mesmo assim, em sala de aula, não to falando da gente não ter grêmio. Não é isso. A gente aprende a ser cidadão, eu acho, que dentro da sala de aula, o que não acontece em outros lugares.
Branca	Eu também acho isso. Só que eu acho que tá diminuindo. Que o aluno do Pedro II que tá descrito ali.... tá mudando, não é mais a mesma coisa. Eu só acho isso. Já foi maior, já foi muito maior a ponto de escreverem sobre a gente e talvez hoje, ninguém pare e fale “Ah, o aluno do Pedro II é diferente. Eu vou escrever sobre ele”. Que alguém vai fazer isso... (fala simultânea)
Nádia	Isso é muito na nossa unidade... nossa unidade não é assim
Branca	Não, São Cristóvão não é assim, mas, Engenho Novo, Tijuca é mais que a gente
Nádia	Mas, eu acho que isso que a Isadora falou de visão crítica tem muito a ver sim
Branca	Não, nós temos
Nádia	Eu acho que se você for comparar com escola particular, alguma coisa assim, tipo, eles vivem naquele mundinho ali, não tem noção de muita coisa que a gente tem noção. Aqui a gente convive com pessoas de todos os tipos, de pobre, de rico, de classe média. Pessoas de todos os tipos, sabe.

Andressa	Até colégio particular mesmo. Muitas pessoas, que eu vejo, muita gente de escola particular falando, “não, porque aluno de Pedro II participa, vai em passeata, vai nessas coisas, está interado, sabe. Agora, gente de colégio particular não sabe de nada.
Participante	(fala simultânea) Mas, eu vejo muita gente de escola particular falando que “são ignorantes, são revoltados”
Branca	Ah, sempre tem, <i>né</i> , gente....
Taty	Ahn hum.
Diana	É bom ou é ruim ser aluno do Pedro II?
Todos	É bom
Diana	Todo mundo concorda mesmo?
Todos	Sim
Diana	Não tem ninguém que ache pelo menos mais ou menos?
Todos	Não
Diana	Não tem algumas coisas que incomodam vocês?
Branca	Sim, tem, mas, nada é bom sempre. Nada é maravilhoso sempre. Mas isso não quer dizer que a gente não goste de ser aluno do Pedro II
Diana	O quê que é mais legal em ser aluno do Pedro II?
Thalita	O reconhecimento
Diana	Oi?
Thalita	O reconhecimento
Diana	O reconhecimento. Como assim? Me explica um pouco mais o que você está querendo dizer
Thalita	Tanto mais na área de, por exemplo, no nosso meio estudantil, mais no, pelos outros alunos dos outros colégios quanto quando a gente for para a nossa carreira profissional, o nome da instituição tem peso. Os maiores destaques nos resultados gerais, tem no Enem, coisas assim.
Andréia	( ) Os professores são muito bons
Diana	Os professores são bons que ela falou
Taty	Ahn Hum
Diana	Alguém aqui é filho de é... pais que foram alunos do Pedro II?
Participante	Eu
Diana	Quem mais?
Diana	Irmão?
Participante	Meu irmão estuda.
Participante	Minha irmã estuda também.
Taty	Maioria
Diana	Mas vocês todos entraram por concurso?
Todos	Sim

Diana	Alguém daqui desde pequenininho?
Gustavo	Sim
Diana	Não, do Pedrinho.
Taty	Tem uma
Diana	Você foi do Pedrinho?
Isadora	Sim
Diana	Você é a única?
Isadora	Sim
Diana	Você entrou pelo sorteio?
Isadora	Sim
Diana	Alguém é filho do professor do Pedro II?
Participante	Na outra turma
Branca	Nessa sala não
Diana	Nessa sala não, mas, deve ter
Branca	Tem, tem
Diana	E essa coisa do uniforme que a Taty falou, acontece com vocês? De vocês estarem parados no meio da rua ?
Todos	Acontece. Direto, quase todo dia...
Diana	Quase todo dia?
Branca	Direto. Sempre tem. Uma senhora me falou “Aproveita, hein, aproveita”.
Participante	Falam do uniforme...
Diana	E quando vocês conversam com os colegas de vocês que são de outras escolas, que tem outras formas de lidar com os alunos
Gustavo	Sinceramente, comigo pelo menos, passa assim, uma coisa assim meio de inveja.
Participante	Isso que eu ia falar!
Gustavo	Parece que é ciúme, deve ser, falando sério
Bianca	É, tem gente que fala “valeu cdf”, não sei o quê, coisa assim, “ é do Pedro II”
Gustavo	É
Renata	Mas, tem também gente que esculacha, que fala mal pra caramba porque quer se sentir maior, quer estar por cima. Então, a maneira que ele conta de estar por cima é diminuindo o outro, não pelos méritos próprios, mas diminuindo o outro. Isso acontece comigo também.
Diana	Mas quando os caras diminuem, eles usam que argumento?
Renata	Colégio público tem greve, não tem professor.
Renata	Tem gente também que fala que só tem maluco no Pedro II. Só tem gente louca, estranha, só revoltado.

Renata	É.
Diana	E essa coisa da tabuada, hein? É uma coisa que impressiona muita gente
Andressa	Lavagem cerebral
Branca	Tabuada é tabuada, não tem jeito
Taty	Lavagem cerebral
Diana	Lavagem cerebral. Mas então vocês assim, cantam no automático?
Andressa	Pessoal sempre fala isso, que se assustou muito quando ouviu todo mundo cantando.
Participante	Eu não sei explicar isso não
Isadora	Dá muito orgulho cantar
Branca	“Tabuada...” gente, o quê que isso? Aí quando viu a gente já tava fazendo isso também, sabe. Contagia.
Renata	Eu acho também que é alegria, assim, de cantar, a atmosfera que a gente monta, entendeu?!
Gustavo	Eu acho que pela tradição que o colégio leva e por ser a nossa segunda casa. A maioria aqui está desde a 5ª série, então o pessoal tem o hino como um ritual mesmo, esse negócio da tabuada, cantar o hino. É uma coisa.. .é como se fosse um patriotismo do Colégio.
Taty	Mas vocês gostam?
Participante	Ah, eu adoro... é o nosso grito de guerra mesmo.
Participante	Porque eu acho que anima!
Vanessa	É. Tem ensaio depois do parabéns
Participante	É tem...
Taty	Ah tem?
Vanessa	Tem, sempre tem. Depois do parabéns a gente também canta a tabuada.
Taty	Ah é? Interessante.
Diana	Em que outras situações vocês costumemente cantam? Depois do parabéns, que outras?
Branca	No terceiro ano, nas comemorações do terceiro ano sempre tem, nas festas... É assim, quando tem um grupo grande...
Isadora	Quando a gente está muito feliz a gente canta a tabuada. Parece que é isso. Quando a gente tá muito feliz a gente canta a tabuada.
Renata	Tem que extravasar de alguma forma. Eu acho que a Tabuada foi um meio que a gente encontrou prá fazer isso....
Diana	E o hino da escola? Rola alguma coisa?
Isadora	Eu acho que o hino da escola é mais formal
Vanessa	É mais formal

Isadora	É mais formal, mas eu acho que todo mundo tem orgulho de falar
Renata	Tem, tem, que a gente meio que carrega o futuro... Sabe?
Diana	Todos vocês sabem de cor aquele hino?
Branca	É matéria de 5ª série. É cobrado até em prova pra você completar
Taty	Ah é?
Branca	O hino da escola, o Hino do Brasil,
Gustavo	O Hino da Bandeira
Branca	O Hino da Bandeira, todos! Tem tudo...
Gustavo	Da Independência também
Participante	Caia em prova! Aí caia assim: o hino, um trequinho e várias palavras...
Branca	Era difícil! A gente tinha que completar, c, b ou... essas coisas.
Diana	Ah, então isso é cobrado como um conteúdo da escola?
Todos	É
Diana	E isso não é alguma coisa que incomodava vocês?
Todos	Não
Isadora	Não, pelo contrário. Eu acho graça quando eu vejo um jogo de futebol, por exemplo, aqueles jogadores todos berrando o Hino
Nádia	São coisas que a gente aprende o significado das palavras, do seu país.
Renata	É essencial, né, saber a história do seu país.
Diana	É, vocês sabem que isso não é exatamente uma, uma opinião que as pessoas da idade de vocês tem, né
Isadora	É
Diana	Quando vocês conversam com os, com colegas de fora do Pedro II e comentam um pouco essa coisa da relação com o hino, com a tabuada e com os rituais, vocês se sentem um pouco ET?
Gustavo	Um pouco
Participante	Eu acho que sim
Renata	Não, eu acho que eles sentem, tenho certeza, meio excluída. Ta tão dentro da gente que a gente não consegue mais contestar isso
Diana	Vocês sentem assim, o colega estranho?
Renata	Sim, as pessoas ficam assustadas, as pessoas não entendem
Nádia	As pessoas não tem essa relação com o colégio como a gente tem. Eu me lembro de uma amiga minha que na 5ª série, no colégio particular, tipo, “ah, eu odeio o meu colégio, odeio as pessoas, estou doida pra sair daqui”. A gente não. A gente vai chorar no último dia de aula



Branca	<p>Não que, não que, tá cansativo, tá, mas, chega na hora você sente que “ não quero mais isso”, mas, ao mesmo tempo, agora, se a gente for pensar assim, a gente só tem mais o quê, três semanas de aula mesmo. Acabou, sabe? E depois, o quê que a gente vai fazer? Eu não vou ver mais as pessoas, eu não vou ver mais as pessoas, <i>caraca...</i> como vai ser isso? Falando sério, é muito ruim.. pensar que eu não vou mais entrar, que eu não vou vestir o uniforme. Realmente, eu tenho uma prima, que já estudou no Pedro II, então, nas festas lá de casa, assim, quando tem aniversário, aí cantam a tabuada do Pedro II depois do parabéns, ela sempre canta também.. ela ta formada.. acabou de se formar. Ela é designer de interiores e ela canta, todo o hino. Todo mundo que já foi da escola canta a tabuada, sabe</p>
Renata	<p>Eu vejo pelo meu pai. Meu pai é ex-aluno e minha irmã também e a experiência deles na faculdade, geralmente, todo ex-aluno de Pedro II fica amigo de ex-aluno do Pedro II na faculdade. É sempre assim. Até o pessoal, semana passada, se relacionou com um ex-aluno do Pedro II na faculdade. É muito bom. É uma afinidade. Parece que a gente cria um estereótipo de ex-aluno do Pedro II que se relaciona.</p>
Isadora	<p>Normalmente isso, é... causa uma imagem muito estranha da gente, porque a gente se junta, ao Pedro II e ao resto do colégio, então, é..., eu, eu tava, tava, teve um programa com o colégio e tal, e eu tava com um grupo de alunos do Pedro II e aí... uma outra menina, que é de um colégio lá de Santa Cruz ela veio falar que não gostava porque era sempre o mesmo grupo. Eram sempre as pessoas do Pedro II que se juntavam e deixavam ela de lado. Só que não é isso. A gente não sentia isso, que deixava ela de lado. Ela se sentia... entendeu?!</p>
Andressa	<p>Posta de lado</p>
Isadora	<p>É... É muito estranho. Eles..., parece que eles criam. A gente... não, não sei se a gente cria isso involuntariamente ou se eles criam isso, um estereótipo do Pedro II, do aluno do Pedro II.</p>
Diana	<p>Ahn hum. Entendi. Agora, é... seu nome é?</p>
Branca	<p>Branca</p>

Diana	A Branca comentou uma coisa engraçada, curiosa, na verdade, que já não é mais a mesma coisa. Não tem mais o grêmio, é::
Branca	Não, a parte social, essa parte política, eu acho que foi... é uma coisa da geração. Eu acho que é uma coisa da nossa geração. Se você parar assim.. eu tava lendo um dia desses sobre geração y, z, enfim, então, eu acho que é uma coisa assim mais da nossa geração mesmo, que já está sendo comentado que, talvez não a gente, mas, as pessoas, os, as crianças estão com treze, catorze anos, estão numa geração meio despolitizada, são assim mais, não ligam, não tem mais aquela coisa de ir pra rua, de fazer passeata e a gente falar assim “ah, não vou não”, “ah, hoje eu não to afim”, sabe
Renata	O cenário externo não cobra mais tanto da gente
Renata	É. A gente tá muito boicotado. As pessoas vivem falando do Pedro II mais na época da ditadura, de passeatas, e hoje em dia o cenário já não cobra tanto isso da gente. Existem reivindicações a fazer, mas, eu acho que tá muito acomodado
Participante	Mas, ainda hoje, se a gente for comparar com qualquer outra escola, o aluno do Pedro II é o aluno que mais participa
Renata	Não, com certeza
Diana	Quantos de vocês votaram? Todos que votaram tem dezoito anos?
Alguns	Não
Alguns	Sim
Diana	Alguns que tem dezoito foram obrigados a votar, outros votaram voluntariamente, <i>né</i>
Diana	Quantos não votaram?
Diana	E a escola teve alguma influência nesse votar ou não votar?
Todos	Não
Diana	Influência no sentido assim, algumas discussões que vocês tiveram aqui
Renata	Eu acho que desde o início, a gente aprende a ter uma visão crítica, que assim, eu, com dezessete votei porque eu sei que é necessário votar, porque eu acho que desde a 5ª série eu tive excelentes professores em Humanas, que me fizeram criar essa visão, essa visão crítica, que é necessário ser cidadã.

Isadora	Até eu acho que amigos nossos, assim...porque era um tipo de discussão que rolava muito assim.. muitos amigos aqui, entendeu. Então, se você, até se você parasse e “ah, não vou votar não”, os professores iam falar, “caraca, você não tem consciência? Você não participa?” “você não sei o quê” ... É muito assim..
Branca	De pensar assim, às vezes a gente fica assim... ah, um professor faltou. Teve algumas vezes, já aconteceu, que o professor faltou, tinham dois tempos livres e eu me vi já várias vezes conversando sobre assuntos que eu sei que outras pessoas em tempos livres não iam conversar sobre isso. Política, por que que a gente tem uma visão à frente, por que que o pobre, assim, que mora em favelas, em comunidade carente, muitas vezes não tem o sonho deles... o meu pai morava no Morro da Mangueira e o sonho da minha avó era que ele fosse farmacêutico. Era uma coisa muito limitada, sabe. Ela não conhecia. Não limitada porque ela é burra, mas, limitada porque ela não conhecia o mundo lá fora e a gente um dia estava discutindo sobre isso e eu acho que é uma coisa do Pedro II sim, que outro aluno estaria discutindo sobre essas coisas no tempo livre em que o professor faltou, sabe. Eu acho que é uma coisa do Pedro II, do aluno do Pedro II, isso aí.
Diana	E, e, vocês acham que o Pedro II é uma escola pública de qualidade?
Todos	Sim
Renata	Sim, sem dúvida.
Diana	Todos concordam?
Todos	Sim. Com certeza.
Diana	Tem alguma coisa aqui que pega pra vocês? Por ser uma escola pública?
Nádia	O único problema é que eu acho que o colégio não foca mesmo no vestibular. Não é um cursinho. Não adianta nada “Ah, você vai ter aula da sua específica, você sabe, vai fazer as provas do vestibular, etc. Não é assim, tipo, a qualidade..
Isadora	Mas eu não vejo isso, sabe, como uma qualidade. Pro vestibular a gente é treinado sabe, que nem o chimpanzé, que não aprende. Ele é, sei lá...

Andressa	É adestrado
Isadora	Ele é adestrado, exatamente, e aqui não, a gente aprende. Você aprende, é::, a utilizar o conhecimento que a gente tem e aqui e na prova. Aprende o que é necessário;
Renata	Eu acho que muitas coisas a gente aprende e a gente não tá nem percebendo, assim, sabe, que a gente ta assimilando que é uma coisa, né.. vai além da matéria... vai além de só pegar os livros, sentar e estudar
Gustavo	Ah, eu já discordo um pouco. Eu acho que a gente tem muita matéria aqui que é de específica, por exemplo, que é de História, as específicas, que muita gente aqui não vai fazer, mas, entendeu.. por exemplo, Física, Química, Matemática... eu acho que tem matérias que a gente não vai ter numa prova, quem não vai fazer essas específicas, é uma prova normal, mas, é dado. Então, eu acho que foca sim no vestibular.
Branca	É, mas não, mas aí eu acho que é diferente. Tem gente que reclama assim, “Quem não é de matemática, quem não é de téc., tem matéria de matemática que nunca mais vai ver na vida, que não vai ser cobrado
Gustavo	Não só foca, que a gente tem até aulas depois do horário de aprofundamento
Branca	Não, não, eu acho que foca, mas eu acho que tem um problema. De algumas pessoas de reclamarem assim “ah, tem isso e eu nunca mais vou ver na vida, não é um problema só do Pedro II, mas, um problema geral. Sei lá, fazer uma reorganização. Quem é de Humanas, se for entrar no ensino médio, separa. Quem é de Humanas vai ter um foco maior em Humanas, quem é de Exatas, um foco maior em Exatas. Não é um problema do Pedro II. É um problema de educação do ensino médio
Isadora	É, a mudança que teve do científico que o ensino médio é dividido em Humanas e Exatas
Diana	É, mas, eu acho que a Branca comentou uma coisa interessante. As escolas em geral são assim, né. O vestibular é uma coisa tão, né, tão massificada que qualquer escola funciona assim nesse esquema. Agora, vamos mudar um pouquinho o assunto. Vocês lembram do primeiro dia que vocês tiveram aula no Pedro II?

Todos	Sim
Gustavo	A gente teve um passeio
Nádia	Uma ambientação
Diana	E todos vocês entraram juntos? Por que eu vi ali na ficha de vocês, que muitos de vocês entraram na 5ª série. Alguns de vocês estão juntos na mesma turma desde a 5ª série?
Participantes	Sim
Diana	Quantos estão juntos desde a 5ª série?
Taty	Desde a 5ª série
Branca	Na mesma sala?
Taty	É
Branca	Ou desde a 5ª série?
Branca	Todo mundo, a maioria, né
Gustavo	Todo mundo tá junto...
Branca	Desde a 5ª série
Gustavo	Desde a 5ª série, não da mesma sala
Diana	Não, não precisa ser da mesma sala
Taty	Na mesma série
Branca	É, na mesma série
Diana	E vocês lembram, assim, do primeiro dia que vocês vieram?
Todos	Ahn ham
Diana	Todo mundo diz ahn ham
Todos	Risos ... sim
Participante	Teve o dia que fomos conhecer a escola. Aí dividiram as turmas assim, aí a gente deu uma volta pelo colégio, assim, fomos conhecer vários lugares
Gustavo	Fomos no Museu aqui atrás...
Diana	E alguém aqui veio pra cá pra escola do Pedro II, sem não estar muito afim de vir pro Pedro II?
Gustavo	Não
Nádia	Eu chorei. Por que eu fiz a prova, mas, eu não queria passar porque eu tinha preconceito com colégio público, contra greve, assim
Diana	Você veio de quê escola?
Nádia	Ah, de um colégio particular perto da minha casa, na Tijuca
Diana	Ahn Ham
Nádia	Aí, eu disse não queria vir, aí eu passei e os meus amigos continuaram no mesmo colégio... eu queria continuar... não queria vir pra cá, entendeu. Aí minha mãe acabou me convencendo deu vir pra cá, entendeu, e que bom, né
Diana	Você também?

Renata	Eu também não queria vir pra cá. Eu era um ano adiantada, né.. que eu to, já era pra eu ter me formado em 2009. Aí, meu avô, que insistiu.. meu pai é ex-aluno, a minha irmã estudava aqui, queria que eu viesse.. ela também passou na prova e eu também passei e vim, mas eu não queria vir.
Taty	Mas hoje você é feliz aqui?
Renata	Sou
Todos	risos
Diana	Além dessa história do passeio, de vocês terem que conhecer, vocês falaram do museu, teve mais alguma história assim marcante nessa entrada no Pedro II?
Participante	O professor
Diana	Como é que ?
Participante	A professora de Matemática. Ela era assustadora
Participante	Assustadora
Gustavo	Pra você ter uma noção do dever que ela passou.. do exercício do um ao cem. Quem não fizesse, isso na 5ª série, era levado pra coordenação lá e é:: era um problema. Por uma parte era como se fosse uma advertência por não ter feito o dever. Eu me lembro que chegou geral aqui, chegou, sentou, tinha do um ao cem e geral desesperado pra fazer o exercício
Participante	E ela, tipo, falava assim “você um, você dois, você três”
Gustavo	É
Participante	Todo mundo até a questão dezessete ...
Participante	é, era isso mesmo
Nádia	Ou então a gente pegava o caderno da aluna mais nerd da turma e ficava lá
Participante	(fala simultânea)
Diana	Ela ainda é professora de vocês?
Participante	Não. Foi traumático
Participante	Ela era aquela típica professora de matemática. Você lembra?! Séria e malvada...
Gustavo	Todo mundo chorando, com medo

Andressa	Eu lembro do choque de quando eu entrei na escola, assim. Porque o meu colégio não era ruim, assim, mas, eu estudava em colégio de freira, então, era tudo muito ah, passava a mãozinha assim aí, quando eu entrei aqui o choque já era 4ª e 5ª série. Já era diferente. Só prá começar, assim. Mas, aí, era muito mais cobrado, muito mais trabalho, muito mais coisa, eu já fiquei “ai, meu Deus, não vou dar conta”, “ai meu Deus não sei o quê”, todo mundo já ficou nervoso. Era a primeira vez que eu fiquei de recuperação.. assim, eu fiquei pra morrer
Branca	Nossa, foi horrível, hoje em dia todo mundo já conta com a PAF. São poucas as pessoas que não contam com a PAF. Tipo, a PAF é mais uma prova, fazer o quê, não tem jeito.
Gustavo	É o quarto teste
Branca	É o quarto teste. Semana de prova que a gente só acaba com a PAF e é normal agora, mas, antes uma PAF na 5ª série, eu achei uma coisa tipo”óhhh”. Hoje em dia a PAF já faz parte da minha vida
Diana	E esse pessoal que entrou com vocês na 5ª série, que entrou, teve gente que saiu?
Todos	Teve,
Branca	Teve muita gente
Diana	E essa gente que se perdeu pelo caminho, vocês hoje, olhando para a história geral, vocês conseguem entender o por quê?
Gustavo	Sinceramente, eu perdi o contato
Participante	Eu sei que teve gente que saiu por causa da história da greve
Gustavo	Ah, é, a greve...
Branca	Eu sei porque elas saíram. Entendo, mas, é uma coisa que eu não concordo, entendo mas não concordo.
Diana	Saíram por causa da greve?
Branca	Também
Participante	Eu me lembro que tinha pai que falava “não, eu não quero essa incerteza pro meu filho, eu quero um colégio que não tenha essa história de greve”, não sei o quê. Eu sei que teve muita gente que saiu que foi pro P.H, esses lugares assim
Diana	E essa greve que vocês estão se referindo aconteceu recentemente?
Todos	Não

Branca	Foi na 6ª série, mas, foi uma greve difícil. Foram três meses de greve. Foi em 2005. Aí a gente não teve férias. Nossas férias foi a greve. Eu lembro que tava todo mundo em aula... Não, janeiro, fevereiro, aí foi emendado. Aí a gente teve fevereiro e entrou assim em março, três de março a gente tava fazendo a 7ª série. A gente terminou a 6ª série e em março fez, começou a 7ª série, por causa da greve. Foi muito tempo. Aí teve gente que saiu.
Diana	E aí vocês estavam comentando que teve outras razões pelos quais seus colegas saíram
Participante	Teve gente jubilada
Diana	O quê?
Taty	Jubilada
Branca	Repete dois anos seguidos, sai da escola. Teve gente que quis sair. É, por motivos da vida..
Diana	E essa coisa da disciplina? Esse aparente rigor, essa urgência... isso é uma coisa que incomoda.
Todos	risos
Diana	Deixa eu falar pra vocês mais uma coisa que eu estou pensando. Eu achei, que quando a gente veio conversar com vocês, a gente queria fazer um convite, pra quem quisesse participar, porque isso aqui é absolutamente voluntário, é uma discussão pra quem ta afim. Por isso que a gente deixou vocês, quem não quisesse não assinar. E a gente recebeu, é:: uma instrução da escola que não poderia. Ou ficariam todos ou a gente não poderia fazer e a gente achou isso uma coisa complicada. Primeiro porque não é bom pra vocês e também não é bom pra gente, né. E aí a gente ficou pensando, mas qual seria o problema desses alunos, que são adultos em ir para fora da escola, e tomar um café, tomar um suco, comer um pão de queijo e voltar depois
Participante	Depende
Diana	Aí, eu, assim, fiquei pensando.. deve ter alguma razão, claro, pra escola agir dessa maneira e aí eu queria saber de vocês. Como é que isso é ( )



Isadora	Eles se contradizem às vezes. Eles tratam a gente com confiança, quando a gente vai sair, tirar uma xerox lá na rua eles acham que a gente vai sair do colégio, sair correndo e
Todos	risos
Isadora	Às vezes eles cobram da gente um, uma postura muito::: adulta, responsável, é... muito responsável... eu acho que não é necessário às vezes.
Renata	Exemplo.. eles usam esse rigor, essa tradição quando convém
Isadora	É
Renata	De maneira extremamente intolerante, não tem bom senso pra várias coisas
Participante	Intolerante como?
Renata	Se o aluno, por exemplo, chega atrasado, é..., três vezes. Só pode chegar três vezes atrasado no mês. Se você chegou a quarta vez atrasado no mês, ele não pode entrar na escola. Semana passada teve um caso de um aluno chegar atrasado. É ele. Ele tem dezenove anos, falou com o inspetor que ele responde por ele, foi ele quem fez a matrícula e o inspetor foi intolerante. Falou que ele não ia entrar. O diretor falou pra ele “você é emancipado?” Então, só lamento”. Ele ficou o dia inteiro, durante, ele chegou aqui sete e quinze da manhã até meio dia na biblioteca estudando mas, foi impedido de assistir aula. Não tem lógica fazer isso.
Participante	Ele com dezoito anos na cara não pode responder...
Isadora	Não posso entrar, tudo bem. Eu que to falando, sabe. Não, tem que mostrar pra mãe, a caderneta
Renata	... sempre assistir aula. É questão de bom senso mesmo
Isadora	Até porque se eu não quisesse assistir aula, eu não chegava atrasado, eu ficava em casa dormindo
Diana	Ela comentou uma coisa do uniforme. Seu nome é?
Clarissa	Clarissa
Diana	Clarissa, fala pra mim
Clarissa	Se você vem pro colégio sem emblema ou se você vem com o emblema na mão mesmo, porque não teve alguma coisa pra prender, você saiu correndo de casa, eles não deixam você entrar
Participante	Prendedor, faixa de cabelo. Uma vez eu cheguei com uma faixa laranja e não pude entrar com a faixa laranja
Diana	Essa pode

Participante	Essa pode. Pode ser essa, azul marinho, preto
Branca	E eu vi a Dona Albertina gritando no corredor, essa vocês vão achar o cúmulo. Por que essa foi a primeira vez que eu vi
Renata	A Dona Albertina é a inspetora diabólica
Participante	É. Todo mundo conhece
Branca	É, é complicada. Aí, ela ta gritando com uma aluna porque a aluna entrou com um casaco branco, azul marinho, preto amarrado na cintura. E ela falou “ôôôôôôh, isso aí não é do uniforme não, isso aí não é do uniforme”. Que isso! Ela tava com o casaco na cintura. Eu não entendi até agora porque que não pode entrar com o casaco amarrado na cintura. Jesus! Quê isso! Não existe isso.
Branca	A nossa carteirinha, gente. A gente tem que assinar no final da carteirinha. Eu fui pra direção uma vez por causa disso. Eu tinha que assinar, duas semanas atrás. A minha mãe tinha que assinar no final do mês, pra saber que eu cheguei três vezes atrasada ou que aquele aluno faltou e tinha que assinar na frente. A minha mãe só assinou, primeiro, que eu já acho isso desnecessário. Faz desde a 5ª série, no 6º ano, faz com as pessoas que estão entrando; não vem me cobrar isso no meu 3º ano, faltando três semanas pra eu sair da escola.
Participante	A gente nunca devia fazer isso
Branca	É, a gente nunca fez isso. E eu fui pra direção com dezoito anos porque minha mamãe não assinou no final da minha caderneta. Quer dizer, ela assinou no final do mês. Ela não assinou na frente, que tinha que ta assinado desde janeiro. Vai me cobrar em novembro?
Isadora	Eu acho que mãe não ta nem aí. Eu acho que mãe, a minha mãe sempre falou isso. “Isadora, você sabe o que você ta fazendo, tem dezoito anos, é uma das conseqüências que você pode ter. Vai, faz”
Diana	E vocês já perguntaram, assim, pra ver o que acontece?
Renata	Ô, eu acho que é impressionante. Essa pressão vem desde o pessoal da direção geral e vai descendo; esta subordinado a diretora geral e aí vai junto ao adjunto do diretor, subordinado ao diretor e aí o inspetor é a última pessoa...
Branca	Deve ser uma base rigorosíssima, né

Diana	Mas, assim, não teve nenhum momento, no dia a dia de vocês, que você ficaram muito irritados com essa situação?
Branca	Lógico, claro
Gustavo	Pelo menos na nossa turma, que esse ano foi um ano totalmente prejudicial pra nossa turma porque nossa turma é a única turma com dois tempos de matéria quebradas, é a única turma que hoje não vai participar, não vai fazer a prova lá do Enem, entendeu. A nossa turma foi a prejudicada
Diana	Mas por que isso?
Gustavo	Por puro fato de desorganização. Foi um fato desorganizado...
Branca	Do Enem que não é
Todos	(fala simultânea)
Diana	Só um instantinho, gente
Gustavo	Por exemplo, português. A gente tem um tempo, a mesma professora. Um tempo durante o segundo tempo e no mesmo dia no quarto tempo. Por que não bota os dois juntos pra seguir um encadeamento de aula, entendeu? Isso também é problema do colégio. Agora, esse negócio do Enem irritou, não pelo colégio em si e sim pela, pelo
Branca	Inep
Gustavo	Isso, porque, porque a nossa turma.... tem 1301, 1303 e 1305, pelo menos é a minha visão; pessoas aqui podem não concordar, que, por a gente ser a 1305 e ser a última das três turmas pelo número, é:: a nossa turma foi, a gente não pôde fazer a prova básica. A 1 e a 3 tão fazendo. Nesse momento a gente ta aqui, entendeu e isso, eu acho que todo mundo ficou chateado com a situação e não, falaram pra gente “não, por que a coordenadora, a nossa coordenadora ta tentando colocar a nossa turma, mas eu acho também que faltou um pouco, sabe, de pressão, dos professores quererem também que a gente fizesse. Ah não vai poder fazer, ta bom, fazer o quê

Branca	Não, eu assim, só discordo da parte que você falou que é um problema do Inep. Não é um problema do Inep. É um problema da escola. É um problema dos professores, porque eles estão fazendo o papel deles. Eu quero setenta pessoas. Tudo bem, você quer setenta pessoas, aí a escola decidir entre duas turmas, sem critério nenhum, é um problema da escola. Eles tem a regra deles de setenta pessoas, acabou. É isso que eles estão fazendo. Agora, a escola, vamos fazer um sorteio, tipo, mas, fazer um sorteio. Agora, excluíram uma turma inteira e isso é importante. Eu to muito revoltada com isso. É muito importante pra gente, pra mim é mais importante. Eu quero ter um bom Enem. A minha vaga na UFRJ eu posso conquistar a minha vaga pelo Enem e eu não to fazendo o Inep, que é um teste pra saber como vai ser a prova do Enem, daqui a um mês, daqui a três semanas, sabe e por que
Diana	Mas vocês não podem se candidatar
Branca	Não, é um teste. Eles escolheram o Pedro II do Centro pra fazer o teste, deram o quantitativo de pessoas e a escola decidiu entre a 1301 e a 1303. Por que e sempre que eu perguntava, era sempre assim “ ah, eu não faço parte”, “ah, eu não sei como foi decidido”, “ah, eu tentei pra vocês, mas, não deu”
Participante	E todos esses casos não souberam dar uma explicação clara pra gente do que aconteceu e desistiram, pararam, não tentaram reivindicar pela gente nem nada.
Diana	E os pais de vocês ao longo da vida estudantil de vocês, negociavam com a escola? Como é que é essa relação dos pais?
Participantes	Às vezes tem...
Diana	Mas eles têm algum tipo de reivindicação, a escola dá algum tipo de apoio...
Renata	Não, não dá. Só quando o problema é de disciplina ou de nota, mas, quando a gente quer alguma coisa, dificilmente
Renata	Eles podem vir, podem falar, só que não vai acontecer nada. Acho que é por isso que a gente tá conformado com essas coisas que tão acontecendo... não é a consciência crítica que eles querem que exista. Sei lá. Com eles não adianta mais. A gente fala, fala, fala, fala e a gente fica reclamando, fica chato isso...

Renata	É uma das maiores desvantagens de ser do colégio público, porque eu acho que no colégio particular, você é mais ouvido porque, tem aquela coisa, você ta pagando, então, eles dão uma importância maior e no colégio público, os pais não tem muita voz, as reivindicações dos alunos não tem muito peso. Pra eles não faz diferença
Isadora	Exatamente isso, Gostou, não gostou, problema seu
Taty	Então vocês...
Renata	É como um bolsista em uma escola particular, entendeu. Vai agüentar tudo e eles podem perder o aluno que eles não tão nem aí
Taty	Então assim, vocês
Diana	Pra gente não achar que o Pedro II é o malzinho da história, eu tenho grandes amigos com filhos no Santo Inácio e no Santo Agostinho e também não são ouvidos, para que parem de reclamar.
Branca	Mas o Santo Inácio e o Santo Agostinho tem nome você está muito bem em estar nessa escola, é um favor você estar aqui. Agora, vai assim, num P.H, na Gama Filho, Martins, Tamandaré, esses colégios que são mais marcas, não funciona assim, porque são cem alunos dentro da sala, é absurdo, absurdo, parece uma palestra, eles tem dinheiro então pra fazer isso.. não tão muito importados, não tão se importando, assim, com o que vai acontecer
Diana	É, o universo das escolas particulares é muito diverso também, né, assim como o universo das escolas públicas e aí, falando dessa coisa de escola pública, algum de vocês já representou a escola, num desses grandes eventos tipo olimpíada
Gustavo	Ah, sempre tem
Diana	É::, esporte, olimpíada de matemática, essas coisas
Participantes	Ah, ela...
Diana	Em que, em que?
Isadora	Teve um negócio aqui no colégio...
Diana	Oi?
Isadora	Uma micro empresa. Aí, a gente formava uma mini empresa, nã, nã, nã e só que são vários colégios concorrendo. São vários grupos de três pessoas, mais ou menos, em cada micro empresa. Aí, você aprende como é que funciona, como é o projeto.

Isadora	É, você tem um produto, você produz, depois tem uma feira que você vende e tal, é:::, e aí de cada micro empresa é escolhido um, é... o melhor mini empresário e aí essa escolha é dentro do colégio e aí, esses melhores micro empresários disputam entre si uma, uma viagem.. Prum fórum internacional de empreendedores e aí eu disputei com o pessoal dos outros colégios e ganhei e aí eu fui pra Argentina, de certa forma, representando o Pedro II
Diana	E aí? E essa coisa de ser do Pedro II, ganhar isso e uma viagem como uma medalha?
Isadora	Na verdade, não é ... não fui, não é que eu fui, assim, é o Pedro II pra comissão do Rio de Janeiro que foi comigo. Só que eu chego lá, é versão brasileira. Então, lá o Pedro II é nada, entendeu
Diana	Ah mas, aqui é, no Rio
Isadora	É, aqui é estranho porque essa seleção normalmente ganha alguns colégios que é, lá em Santa Cruz tem uma galera de colégio pobre, que não tem muita coisa legal...
Diana	Mas, você ta falando, desculpe, um pouco do Pedro II ou ganha as escolas?
Isadora	Como assim?
Diana	Em geral, você falou aí ganha o Colégio Pedro II
Isadora	É, normalmente, o micro empresário que ganha, todos eles eram de escolas e aí eles me contaram que acharam estranho isso, ser um aluno, de outra escola, que não fosse o ...mais carente. Eles acharam estranho. Aí eu fiquei, “nossa”. De qualquer forma, foi bem legal
Diana	Mas, e além dela, teve alguém que representou institucionalmente a escola em algum evento desses?
Nádia	A escola tem várias coisas. Tem vários convênios legais. Tem uns eventos muito legais. Eles fazem que a gente participe de um curso, que aí depois a gente pode fazer estágio, em vários lugares, teve gente que foi para a FioCruz, e...
Branca	É, e foi demais, no outro ano teve um que foi só do IME, o Instituto Militar de Engenharia. Aí, foi todo mundo lá, todo mundo não alguns foram escolhidos, alguns e foram fazer um estágio, um cursinho assim de três meses na área que queria. Eu fiz matemática, você fez Biologia e Química?

Participante	Fiz...
Branca	Tem umas também nas outras salas. A Thalita deve ter feito, enfim, aí depois a gente se apresentou, teve um monte de coisa. No 9º ano também tem. Você, por exemplo, no início do 1º ano você é apresentado a um projeto do Pedro II que é o PROVOC. O PROVOC é um programa de iniciação a uma pesquisa e aí você escolhe a sua área também. Tem Biologia, Química, Matemática, não, matemática não, História. Aí você vai prum museu. Eu no caso fui pro Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
Diana	Ahn hum
Branca	Teve gente que foi pra Fiocruz, foi pra PUC, de certa forma estão representando o Pedro II
Taty	Mas nesses eventos assim, vocês costumam cantar o hino, a tabuada?
Branca	Ah, o hino tem, isso foi na 6ª série, na 5ª série
Renata	o nosso ano foi um dos mais envolvidos assim
Branca	É
Participante	Teve um evento de música, no 6º ano, que uma professora pegou muito, assim. A gente aprende a tocar flauta, né, mas só que a gente não da muita atenção no nosso ano, né, deram uma atenção tremenda né, foi só o nosso ano, ninguém tava pensando muito em flauta e a gente se apresentava nos lugares, era convidado a tocar
Nádia	Essa professora, por exemplo, foi inesquecível.
Participante	Essa era legal, se ela tivesse continuado no colégio, eu acho que a gente teria continuado
Gustavo	E aqui no colégio tem várias atividades. Tem semana da cultura, de Biologia. A nossa professora de Português/Literatura faz
Branca	... petiscos poéticos
Gustavo	São atividades extra classe que a gente pode fazer e graças a essa cultura mesmo, essa semana a gente vai ter, o Pedro II de portas abertas. São vários trabalhos, discussões, palestras, são diversos assuntos, entendeu, vai ser tipo uma passeata literária com a professora de Literatura, Débora. A gente vai andando, panfletando, cantando pela rua... é um evento com a professora.

Branca	A gente já se apresentou na Estácio, na Livraria da Travessa e agora a gente vai se apresentar na UFRJ representando o colégio e tem palestras também que a gente é chamado pra fazer, mostrando a importância do colégio nessas atividades e no esporte também uma aluna dessa outra turma, a 1301, ela representou, foi medalhista no vôlei pelo Pedro II eu fui chamada também pra representar o colégio na ginástica rítmica, só que eu não fui porque eu tinha um problema no joelho e várias coisas
Diana	Ahn hum
	Fala simultânea
Renata	Micro cursos, os computadores do colégio ainda tem o lay out da (...) (muito ruído)
Taty	Bacana
Diana	O Gustavo está falando uma coisa interessante pra gente registrar
Taty	Hum
Gustavo	Eu tô falando que o colégio possibilita a gente a ter acesso a muita cultura, assim, nesse aspecto, é, da Literatura, com os professores da própria arte em si. A gente teve muito durante todo esse período a gente teve, não sei quantas peças de teatro que a gente podia participar, entendeu. O professor de História, do nosso 1º ano, ele fez uma, maio de 1968, falando da ditadura. Todo mundo passou pelo colégio batucando, fazendo barulho, faixa, fazendo teatro, entendeu
Participante	Teve exposição
Gustavo	Então, eu acho que, apesar da gente ter esse envolvimento, por um lado, essa forma rígida que a gente tem, eu acho que a gente também tem muito acesso a cultura, entendeu
Taty	Ahn hum
Gustavo	E por isso que a gente se enturma tanto assim, com o colégio. Eu acho que o colégio é a nossa segunda casa mesmo, entendeu, por isso
Taty	Ahn hum
Branca	O comportamento dos professores dão convite prá que isso aconteça, os professores são contra esse rigor todo que tem também. É uma coisa arcaica, que faz parte da estrutura da escola. Os professores não são assim. Eu acho que isso que facilita a gente gostar tanto do colégio, o nosso convívio.



Andressa	Até um professor meu, de cursinho, professor de História, assim sabe, eu to te falando que tem professor de História aqui que é muito assim “ah não, a revolução, aquela coisa” mas, no meu cursinho é totalmente diferente. O capitalismo é assim, ele estudou no Santo Inácio e ele em todas as aulas ele sempre fala “não sei o que do socialismo; esse pessoal do Pedro II aí deve saber, ne, não sei o que. Ele sempre falou assim, se é que ele sempre fala piscando, mas, ele sempre fala que é muito legal, que ele sempre gostou muito dessa história do Pedro II que ele vê que a gente participa das coisas assim, porque ele acha que o pessoal lá do Santo Inácio mesmo é meio alienado nessas questões...tipo de, de participação política mesmo, essas coisas. Aí ele sempre fala pra gente. Aí qualquer coisa ele fala “ah, o socialismo que vocês aí, ele acha que aqui é uma festa também ,né
Diana	Vem cá, a gente já está chegando perto do fim e aí eu queria saber de vocês o seguinte: é::, se vocês conhecem, enfim, vocês fariam uma força pra eles estudarem aqui no Pedro II?
Todos	Com certeza, com certeza
Diana	Todo mundo concorda? Tem alguém aqui que não, que não...
Gustavo	Só tira eles dois aqui
Diana	Mas tem alguém aqui que não?
Taty	Quem discorda?
Diana	A grande maioria de vocês está dizendo sim, com certeza, mas, eu quero ver se tem alguma voz aí dissonante
Taty	rsrs
Diana	Tem alguém que não faria força, não faria questão. Então, todo mundo entraria nessa briga?
Renata	Se fosse hoje sim, eu faria questão, mas, eu não sei como é que vai ta daqui a alguns anos. Hoje em dia sim, mas, eu não sei pra onde vai caminhar
Diana	Você meio intui que a coisa não vai caminhar bem?
Renata	Não, eu acho que fica complicado. Foi como a Branca falou desde o início, assim, essa coisa de excelência do colégio vem se perdendo ao longo do tempo. Eu não sei daqui a uns dez anos como é que isso vai ta. Eu colocaria sim, mas, não sei

Andressa	Mesmo que eu tivesse dinheiro eu não colocaria num colégio particular, então, assim... se perdeu. Eu estudava num colégio particular, perto de casa, na Praia de Botafogo. Eu não conhecia nada. Eu saí de lá, de um colégio em Botafogo, acabou, minha vida era Botafogo, fazia tudo em Botafogo, tudo era Botafogo. Quando eu vim pra cá, aí, nossa, eu conheci gente de vários lugares. Eu me sinto muito mais
Renata	Isso é pra mim também, só que o Pedro II foi excelente pra educar, para essa formação. Só que existem também outras formas disso acontecer. O Pedro II não é a única coisa, a única forma de consciência política e eu tenho medo disso. Dessa coisa do colégio de se perder. É óbvio que eu não quero que isso aconteça porque é importante pro currículo, né, é importante que o Pedro II continue assim, mas, eu tenho as minhas dúvidas. Eu acho que na...
Andressa	Eu acho que a excelência do colégio até teve um tempo que foi bem contestado assim, tal, todo mundo falava assim “o Pedro II não é mais como era antes” não sei o quê e agora eu acho que ta até melhorando, sinceramente.
Participante	Eu acho isso também
Nádia	Eu acho que quanto a educação continua igual. Os professores vão continuar fazendo concurso, todos os professores daqui são vinte horas. Pô, os professores que dão aula aqui, dão aula nos cursinhos de noite, sabe.
Renata	A gente tem vários professores do São Bento, Santo Inácio
Nádia	Os professores vão continuar, isso é o mais importante. Não vai se perder assim
Taty	Mas, vocês acham, então, que vocês não são ouvidos pela direção?
Todos	Não
Isadora	Eles são muito inflexíveis. Depende do que você ta pedindo.
Participante	É tudo essa questão da tradição. Você pode até ser ouvido...
Branca	Ser ouvido é ser, “vamos pensar no que você vai falar”. Escutar todo mundo escuta, agora, pensar no que você ta falando, refletir, “será que ela ta falando alguma coisa que tem a ver realmente, será que eu posso mudar enquanto ela ta falando”? Aí, eu acho que não, porque isso não acontece. Escutar todo mundo escuta, é fácil.

Andressa	Se a gente for pensar até assim, diretor, pessoal assim, pensam no Pedro II, assim “a tradição, não sei o quê. Até assim, funk, não pode tocar, não pode tocar, realmente, a gente não vai tocar um proibidão, que é óbvio que não, não vai botar umas coisas falando de coisas absurdas mas, o ritmo mesmo. Não pode tocar nem o ritmo, porque acha que a gente vai...
Renata	A batida
Isadora	Por exemplo, Nelson Rodrigues. Ele entrou meio aqui no colégio. Ele não é citado. Isso é um absurdo. Eles não citam nada.. Isso é censura
Branca	E conhecimento é pra todo mundo, não tem essa. Conhecimento é público...
Isadora	Eles tem que dar pra gente coisa que a gente não pode fazer do lado de fora, tipo, Nelson Rodrigues. É uma coisa que eu só consigo ler do lado de fora? A gente não pode ter um debate sobre? Tipo...
Branca	E mesmo que seja, a gente tem tantos meios, nem que seja pra falar olha isso aqui...é ruim, mas olha. É forma de conhecimento. Você sabe criticar. Você só ver o outro lado é uma forma de debate, é uma forma de se quebrar a mente de outras pessoas. Pra você saber o lado negativo, que eu não acho que seja negativo, mas, enfim, pra você ficar sabendo o outro lado da moeda é importante também. Senão, você não tem argumento, você não tem o que falar. Não sobre tudo, o que não acontece. Mas eu acho que o exemplo do Nelson Rodrigues é bem forte, assim.
Isadora	É, você tem que ver este pra você saber o que você quer, e isso, numa escola, é mostrar o lado que eles querem que eu veja, entendeu. É isso que está acontecendo. Eles querem que eu veja só o lado deles
Branca	Ah, tanto de mídia, de televisão, de influencia, sendo que talvez eles façam a mesma coisa
Isadora	Fazem
Branca	É

Diana	Na verdade, é::, a gente tá chegando no final e eu e a Taty queríamos começar a agradecer à vocês. Primeiro que isso que vocês estão trazendo é uma coisa interessante porque por um lado, vocês estão numa escola aonde vocês mesmos disseram aqui, que comentam essa coisa crítica e sem dúvida alguma, assim, pela minha experiência, já fui professora de escola de ensino médio, de escola particular e tô vendo assim uma capacidade crítica de vocês que não é que porque eu tô aqui, e a gente tá falando mas, é de fato, muitas raras vezes eu vi em alunos do ensino médio. Então, é claro, tá muito evidente que a escola consegue é::, fomentar em vocês a capacidade de diálogo. O que é o diálogo? É você ter, é você poder ouvir o outro, o outro que pensa diferente, você contrastar com a sua opinião e nisso você fazer uma síntese, de repente, com uma outra opinião, que não é nem o que o artigo que pediu...
Participante	E isso até nessa questão de opinião...
Diana	Exatamente. Esse é o quadro nosso, eles conseguiram fazer isso tão bem com vocês e que agora se encontra em uma situação, que é a situação de seu objeto de crítica e eu, assim, espero que eles consigam, aí num futuro próximo, administrar isso, porque eu acho que a gente tá vivendo num mundo pós moderno que tem tanto acesso a informação como vocês, que a escola deixou de ser esse lugar privilegiado que era a única fonte de grande conhecimento. Então..
Renata	Esse sistema é a escola, a direção, o funcionamento do funcionário da administração que tem essa postura. Os professores não. Os nossos professores são os principais responsáveis por essa formação nossa, porque a parte que ficou com a direção não vai adiantar nada de mim e os professores que são os principais responsáveis.
Andressa	Acho que até diminuiu isso também porque pô, a gente tá no século XXI já, né. Daqui a pouco eles não vão ter essa estrutura assim, não tem como

Diana	Às vezes parece meio irreal, né, da maneira como vocês descrevem. Mas de qualquer modo o relato de vocês é de que o dia a dia de vocês não é diretamente afetado por isso tanto que o afeto que vocês sentem pela escola se mantém, pela própria resposta que vocês colocariam os filhos de vocês se fosse dado essa oportunidade. Mas enfim, a gente queria agradecer a todos, mesmo aqueles que disseram que não queria participar, a gente sacou que deve ter uma participação, por mais calados que vocês fiquem e eu espero que tenha sido tão bom pra vocês quanto foi pra gente. A gente já fez um grupo focal com alguns professores de vocês pra entender o lado deles, quer dizer, como é que é ser professor do Pedro II e a gente ouviu coisas super interessantes e a Taty tem a tarefa de transformar essas conversas na sua dissertação de mestrado, entregar para a funcionária, a bibliotecária e com certeza depois ela vai ter o retorno de vocês, da impressão que vocês, o que ela viu dessas impressões... tá bom?!
Taty	Obrigada gente, eu gostaria de agradecer muito
Todos	Palmas

**FIM DO GRUPO FOCAL**

## ANEXO F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DOS DISCENTES

“Um aluno do Pedro II mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu, no meio de uma multidão. Ele não é parecido com ninguém”. O que você acha dessa citação retirada da crônica de Nelson Rodrigues?

- 1) Como é ser aluno do CPII?
- 2) É bom ou ruim ser aluno do CPII? Por quê?
- 3) Como foi entrar para o CPII?
- 4) Vocês já participaram de alguma olimpíada, ou qualquer outro evento em que vocês competem com outras instituições e ao mesmo tempo, representam o Colégio Pedro II? Como foi essa experiência?

## ANEXO G – FORMULÁRIO DOS ALUNOS

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
Programa de Pós-Graduação em Memória Social – PPGMS

Para fins de pesquisa, estamos recolhendo dados biográficos sobre o perfil dos estudantes desta instituição de ensino. Por favor, preencha os dados abaixo:

Nome completo: \_\_\_\_\_

**Sexo**                     masculino                     feminino

Idade: \_\_\_\_\_

**Nacionalidade**     Brasileira                     Estrangeira

**Naturalidade**    \_\_\_\_\_

Em qual bairro/município mora? \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade do responsável:

**Escolaridade**     Ensino fundamental     Ensino médio     Superior incompleto     Superior completo     Pós-Graduação  
( ) Incompleta  
( ) especialização  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado

**Escolaridade**     Ensino fundamental     Ensino médio     Superior incompleto     Superior completo     Pós-Graduação  
( ) Incompleta  
( ) especialização  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado

Desde que série estuda na instituição? \_\_\_\_\_

Como entrou no Colégio Pedro II? \_\_\_\_\_

Faz cursinho pré-vestibular?     Sim     Não